

AMMATTISTARTTI SOSIAALISEN PÄÄOMAN VAHVISTAJANA

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Tuula Savikko
Elokuu 2014

Tapaustutkimuksen tavoitteena oli selvittää ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen, ammattistartin, merkitystä nuoren sosiaalisen pääoman ja identiteetin vahvistajana. Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2012 -2013 ja sen kontekstina toimi yksi ammattistarttiryhmä.

Ammattistartin toimintaa tarkasteltiin Etienne Wengerin sosiaalisen oppimisen käytäntöyhteisö -näkökulmasta. Tutkimuksen viitekehys muodostui sosiaalisen oppimisen sekä sosiaalisen pääoman muutamista käsitteistä. Tutkimusprosessin aikana kiinnostavaksi tuli selvittää myös, miten ammattistartti toimii ryhmämuotoisena käytäntöyhteisönä. Tutkimusaineisto kerättiin lukuvuoden aikana pedagogisen opetustoiminnan rinnalla monimenetelmällisesti, jolloin aineistoksi muodostui monimuotoinen kirjoitelma-, lomakekysely- ja dokumenttiaineisto.

Analyysivaiheessa aineistoa kokoavaksi tutkimusmenetelmäksi muodostui kertovan muutosselonteon menetelmä, jonka avulla monimuotoinen aineisto alkoi jäsentyä kerrokselliseksi muutuskertomukseksi. Muutuskertomuksen avainepisodit toivat näkyväksi mekanismin, miten ammattistartti toimii nuoren sosiaalisen vahvistamisen välineenä sekä identiteetin vahvistajana. Muutosmekanismeiksi aineiston perusteella hahmottuivat osallistuminen ryhmän toimintaan, vertaisryhmän tuki sekä kokonaisvaltainen ohjaus. Ammattistartin toiminnan tarkastelu käytäntöyhteisönä toi esille myös luottamuksen vahvistumisen sekä identiteetin eheytyksen.

Tutkimus osoitti, että ammattistartti vahvistaa luottamuksen ja identiteetin sekä osallisuuden ja vuorovaikutustaitojen vahvistumisen myötä nuoren sosiaalista pääomaa, jolla on merkitystä nuoren kiinnittymisessä yhteiskuntaan. Tutkimuksen johtopäätöksiä peilattiin myös viimeaikaiseen nuoria koskevaan syrjäytymiskeskusteluun sekä koulukontekstin ja syrjäytymisen suhteeseen.

Asiasanat: Sosiaalinen pääoma, käytäntöyhteisö, luottamus, identiteetti, monimenetelmällisyys, kertovan muutosselonteon menetelmä

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	YHTEISKUNNALLISIA HEIJASTUMIA NUORTEN MAAILMAAN	4
2.1	Nuoruus muuttuvassa post-modernissa yhteiskunnassa	4
2.1.1	Nuoret ja yksilöllistymisen vaade	5
2.1.2	Syrjäytymisen prosessiluonteesta	6
2.1.3	Syrjäytymisen tarkastelu koulukontekstissa	8
2.2	Syrjäytymisestä osallisuuteen – sosiaalisen vahvistamisen näkökulma	12
2.3	Katsaus nuoriin liittyvästä aiemmasta tutkimuksesta	15
3	KOHTI SOSIAALISTA VAHVISTUMISTA KÄYTÄNTÖYHTEISÖSSÄ	18
3.1	Oppimiskäsitys ammattistartilla	18
3.2	Sosiaalisen oppimisen näkökulma oppimiseen käytäntöyhteisössä	20
3.3	Sosiaalisen pääoman yhteys sosiaaliseen vahvistumiseen	23
3.3.1	Vuorovaikutus verkostossa ja vertaisuus sosiaalisessa vahvistumisessa	26
3.3.2	Luottamus sosiaalisena pääomana	28
3.3.3	Osallisuus sosiaalisena pääomana	29
3.4	Identiteetti sosiaalisessa vahvistumisessa	30
3.4.1	Identiteetin muotoutuminen	31
3.4.2	Identiteettipääoma linkkinä sosiaaliseen pääomaan	33
3.5	Yhteenvetoa tutkimuksen viitekehyksestä	35
4	TUTKIMUS AMMATTISTARTTIRYHMÄSSÄ	36
4.1	Ammattistartti tutkimuksen kontekstina	36
4.2	Tutkimuksen asetelma ja tutkimuskysymykset	38
4.3	Tutkimuksen metodologia	39
4.3.1	Tapaustutkimus ja monimenetelmällisyys	40
4.3.2	Narratiivisuus ja kertovan muutosselonteon menetelmä	43
4.4	Tutkimuksen eteneminen – aineiston hankinta	46
4.5	Tutkimuksen aineistojen analysointi	49
4.6	Aineistosta muutuskertomukseksi	50
5	INTERVENTIONA LUKUVUOSI AMMATTISTARTTIRYHMÄSSÄ	53
5.1	Avauskertomus – opettajasta tutkijaksi	53
5.2	Intervention tapahtumapaikka	55
5.3	Intervention episodinen etenemiskuvaus	56
5.3.1	Hakeutumisvaihe ammattistartille	56
5.3.2	Ammattistartin aloitusvaihe	57
5.3.3	Toiminnan vaihe	59
5.3.4	Päätös vaihe	62
5.4	Avainepisodit	65
5.4.1	Osallistuminen ryhmän toimintaan	66
5.4.2	Vertaisryhmän tuki	70
5.4.3	Kokonaisvaltaisen ohjauksen agenda	74
5.4.4	Nuoren polku ammattistartilla – tyypikertomus	78
5.5	Ammattistartti interventiona rakentamassa sosiaalista pääomaa	80
5.5.1	Luottamus sosiaalisen vahvistumisen avaintekijänä	81
5.5.2	Kohti eheytyvää identiteettiä	84

5.5.3	Käytäntöyhteisöstä sosiaalista pääomaa.....	87
6	POHDINTA.....	94
6.1	Tutkimuksen johtopäätökset.....	95
6.2	Yhteenvetoa tutkimusprosessin kulusta	97
6.3	Tutkija-opettajan subjektiivisuus ja eettisyys.....	99
6.4	Tutkimuksen luotettavuudesta	100
6.5	Tulevat kehityssuunnat ja jatkotutkimusaiheet.....	103
	LÄHTEET	104
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

”Ihmistä ei voi tuntea, ellei hän ole omin sanoin saanut kertoa, mistä hän on tulossa, minne menossa ja mitä hän kantaa mukanaan.”
(Lindqvist 1998)

Lindqvistin toteamus kuvailee varsin hyvin tämän pro gradun lähtökohtia. Tutkimuksessa haluan tuoda esiin ammattistartilla opiskelevat nuoret sekä heidän ainutkertaiset ja merkittävät kokemuksensa koulutuksesta.

Tänä päivänä yhteiskunnassa huolta herättävät ne kymmenet tuhannet nuoret, jotka eivät erinäisistä syistä kykene tai halua kiinnittyä yhteiskuntaamme, sen arvoihin ja elämänkulkuun. Asiasta on syntynyt yleinen keskustelunaihe tämän päivän julkiseen keskusteluun, johon lähes jokainen tuo esiin näkemyksensä syrjäytyneistä nuorista. Tämän pitääkin herättää yleistä huolta ja keskustelua, mutta myös toimintaa. Tilanteesta aiheutuu monenlaisia ongelmia niin nuoren elämään kuin myös yhteiskunnallisia ja taloudellisia. Huolen herääminen syrjäytymisestä ei riitä vaan se vaatii monien yhteiskunnan eri sektorien aktiivista toimintaa ja ratkaisumallien kehittämistoimia.

Käynnissä oleva syrjäytymiskeskustelu on osaltaan vaikuttanut pohdintaani tutkimusaiheesta ja tutkimuksen tavoitteista. Tässä pro gradu- tutkimuksessa nostan esiin syrjäytymisen vastavoimina osallisuuden ja luottamuksen sekä sosiaalisen pääoman. Tutkimuksessa jatkan yhteisöllisyyden aihepiirin syventämistä, johon perehdyin yhteisöpedagogi -opintojen päättötyössäni. Nämä tausta-ajatukset ovat ohjanneet tekemään taustatutkimusta nuorten sosiaalisen pääoman vahvistumisesta.

Tarkastelen tutkimuksessa nuoren sosiaalisen pääoman ja sen muutamia eri ulottuvuuksia vahvistumista lukuvuoden kestävässä ammattistartti-koulutuksessa, joka on ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta. Ammattistartin toimintaa tarkastelen interventiona käytäntöyhteisössä pääosin nuorten omien kokemusten kautta. Tutkimuksen kontekstin ja tutkimusympäristön muodostaa yhden ammattistartti-ryhmän nuoret, joiden kokemusten kautta vahvistumista tarkastelen. Tutkittaessa nuoria on tarkoituksenmukaista antaa heille mahdollisuus tuoda esiin omia ajatuksiaan ja tulkintojaan. (Eder & Fingerson 2002, 181). Myös Salasuo (2007, 39) on asiaan liittyen

todennut, että nuoria kuulemalla voidaan saavuttaa sellaista tietoa, jolla on merkitystä suunniteltaessa toimintaa nuorille.

Luvussa kaksi kuvaan tutkimuksen tulokulmia, jotka heijastuvat postmodernista yhteiskunnallisesta ajasta ohjaillen nuorten elämää ja heidän koulutusvalintojaan. Tämän päivän nuoret elävät yhteiskunnassa, jota määrittävät vahvasti yhteiskunnalliset muutokset ja individualisaatio-kysymykset. Muutokset ovat johtaneet siihen, että nuoret joutuvat tekemään elämän ja koulutuksen valintoja nivelvaiheessaan yhä epävarmempina. Nivelvaiheeseen liittyy voimakasta identiteetin muotoutumista, mikä ohjaa elämänsuuntaa ja koulutusvalintoja.

Luvussa kolme avaan tutkimuksen viitekehystä. Teoreettista viitekehystä lähdin rakentamaan ammattistartin opetusta ohjaavista oppimis- ja opetuskäsityksistä. Tutkimuksessa yhdistyy eri tieteenalojen alueita, koska koulu on nuorelle yhteiskunnallinen instituutio, oppimisen ja kasvun paikka, vuorovaikutussuhteiden kenttä sekä omanlainen sosiaalinen tila (Kiilakoski 2012, 7). Viitekehys muodostui sosiaalisen oppimisen sekä sosiaalisen pääoman näkökulmista, joten se sijoittuu kasvatustieteiden ja sosiologian kenttään painottuen nuorisotutkimukseen.

Luku neljä aloittaa tutkimuksellisen osuuden, jossa kuvaan ensin intervention kontekstina ammattistarttia. Tässä luvussa määrittelen tutkimuksen tavoitteet sekä tutkimuskysymykset. Lisäksi luvussa olen kertonut tutkimuksen metodologiasta ja sen kehittymisestä monimenetelmällisyyteen. Tutkimusaineiston hankkimisen prosessin ja sen analyysin olen tiivistänyt myös lukuun neljä.

Opiskelijoiden lukuvuosi ammattistartilla on interventio ja matka, jota kuvaan luvussa viisi. Lukuvuoden tapahtumien ja muutosintervention kuvaamisessa ja aineiston analysoinnissa olen hyödyntänyt etogeniaan perustuvaa kertovan muutosselonteon menetelmää (Laitinen 2008, 2004). Muutuskertomukseen olen kuvannut tutkimuksen tulokset ensin kerronnallisemmin ja tämän jälkeen olen tarkastellut tuloksia teorialähtöisemmin keskittyen luottamuksen vahvistumiseen sekä identiteetin eheytymiseen.

Viimeisessä luvussa teen yhteenvetoa tutkimusprosessin kulusta ja tutkimuksen luotettavuudesta. Lukuvuoden kestävässä interventiossa oma roolini oli toimia ryhmän vastuopettajana sekä sisäpuolisena tutkijana, myös tätä pohdin kuudennessa luvussa. Lu-

vussa pohdin tutkimuksen keskeisiä johtopäätöksiä, joita peilaan myös syrjäytymiskeskusteluun ja syrjäytymisen suhteeseen koulumaailmassa.

2 YHTEISKUNNALLISIA HEIJASTUMIA NUORTEN MAAILMAAN

Tämän päivän suuret yhteiskunnalliset muutokset taustoittavat tutkimukseni kontekstina olevaa nuorten elämän yhtä siirtymä- ja nivelvaihetta, jossa ollaan perusasteen jälkeen etsimässä koulutuksellista ja ammatillista suuntaa. Nuoren elämässä nivelvaihe on tärkeä elämää pitkälle suuntaava vaihe, joka on nykyään pitkittynyt ja vaikeutunut.

Nuoret elävät nuoruuttaan ja tekevät ammatinvalintaa yhä nopeammin muuttuvassa yhteiskunnassa. Muutokset vaikuttavat nuorten elämönhallintaan ja sen yhtenä osana ammatin- ja uranvalintaan. Anita Rubin (2000) on todennut, että kehittyneissä maissa elävän nuoren välitön haaste tulevaisuudessa elämiselle on muutoksen hallinta ja kyky elää murroksessa. Hän on myös todennut, että tutkittaessa nuorten tulevaisuudenkuvia voi huomata, että niiden muodostumiseen vaikuttavat monet asiat. Nuoren omat tiedot ja kokemukset, mutta myös yhteiskunnan, kodin, koulun ja median heijastamat kulttuuriset ja sosiaaliset odotukset ja toiveet muokkaavat nuoren tulevaisuutta koskevia näkemyksiä. (Rubin 2000.)

2.1 Nuoruus muuttuvassa post-modernissa yhteiskunnassa

Tämän päivän nuoret elävät hyvin kompleksisessä ja nopeasti muuttuvassa maailmassa, pysyvää on vain muutos. Yhteiskunnassa ei ole tietoa millaiseksi ja kuinka nopeasti maailma muuttuu tai minkälaisien asioiden kanssa tämän päivän nuoret tulevaisuudessa ja aikuisuudessaan askaroivat. Niin nuoret kuin aikuisetkin kokevat ja elävät tuntematonta globaalia myöhäismodernia yhteiskuntarakennetta, jossa sosiaaliset rakenteet ja kulttuuriset muutokset kyseenalaistavat monia selviytymistapoja (Kuronen 2010b, 37). Muutokset ravistelevat yhteiskunnan rakenteita ja ne vaikuttavat kasvatukseen ja kulttuuriin.

Maailmantalous on muuttunut globaaliksi ja heilahdukset taloudessa koskettavat kaikkia. Globaalit taloudelliset muutokset vaikuttavat yksittäisen kansakunnan selviämiseen, työvoiman kysyntään ja ylipäättään työn tekemisen ehtoihin. Maailmantalouden moninaiselta taloudelliselta, sosiaaliselta ja kulttuuriselta kosketukselta eivät vältty perheet eivätkä perheiden nuoret. Taloudenmuutos ja talousasioiden painotus ovat tuoneet kii-

reen ja kilpailun työelämään. Työt pitää tehdä entistä tuottavammin ja vähemmällä työntekijöiden lukumäärällä. Henkilöstöön liittyvät kysymykset saattavat näkyä perheissä työttömyytenä, jatkuvana kiireenä, tyytymättömyytenä tai voimattomuutena, jonka seurauksena voi olla, ettei vanhemmilla riitä voimavaroja keskittyä nuoreen. Nuorelle saattaa myös olla hankalaa nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa hahmottaa mille koulutusosalalle kannattaa hakeutua tai missä on töitä tulevaisuudessa. (vrt. Kuronen 2010b.)

Suuret teknologian ja viestintäteknologian muutokset ovat muuttaneet ja muuttavat edelleen rajusti tapoja olla vuorovaikutuksessa, saada ja jakaa tietoa sekä oppia. Viestintäteknologisen osaamisen hallinta ja sen käyttäminen ovat muuttaneet niin nuorten kuin aikuistenkin tapoja käyttää ja välittää tietoa sekä olla yhteydessä muihin. Nämä murrokset aiheuttavat elämänmuotojen ja –tapojen muutoksia perheissä, työelämässä, koulutuksessa ja erilaisissa muissa yhteisöissä. Syntyy uusimuotoisia rajoiltaan liukuvia, enustamattomia, lyhytaikaisia sekä monimuotoisia sosiaalisen median ja muita yhteisöjä.

2.1.1 Nuoret ja yksilöllistymisen vaade

Tämän päivän yhteiskunnassa selviytyminen vaatii yksilöltä vahvaa osaamista ja yksilöllistä vastaanottoa, joista aiheutuu vahva yksilöllistymisprosessin vaade kaikille - eikä vähiten nuorille. Suuntaus on jatkunut jo pidempään, jolloin sen seurauksena ihmisten arjen tukea ja kontrollia säätelevät traditiot ovat alkaneet purkautua ja tästä on seurannut uskon heikentymistä kollektiivisiin normeihin (Beck, Giddess & Lash 1994.). Filanderin (2007, 104) mukaan nuorilla on tänä päivänä entistä vähemmän valmiita sosiaalisia malleja ja traditioita, jotka auttaisivat oman elämän suuntaamista.

Côtén ja Levenen (2002) mukaan yksilöllistyminen on länsimaisessa yhteiskunnassa tullut normiksi, jonka saavuttamiseksi ihmisten on ponnisteltava ja tehtävä valintoja. Mahdolliset tilaisuudet osoittaa pärjäämistä voivat hyödyttää ihmistä paljon, mutta niistä voi myös muodostua taakkoja pettymysten jälkeen. Yksilöllisen valinnanvapauden korostaminen antaa mahdollisuuksia kasvuun, mutta toisaalta se luo paineita persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin eli identiteettipääoman rakentamiseen. (Côté ja Levine 2005.)

Kollektiivinen eetos, jossa yleisesti hyväksytyt arvot ja moraalinen vastuu on jaettu, on vaihtunut individualisaation myötä. Helve (2002, 31-33) mukaan post-modernin indivi-

dualisaatioprosessin myötä arvot ovat ja normit ovat muuttuneet ja pirstaloituneet, josta seuraa vaikeutta hahmottaa sosiaalisia järjestelmiä tai tapahtumien syitä ja seuraussuhteita. Yksilöä korostavista arvoista nuoret eivät välttämättä saa tukea valintoihinsa eivätkä elämänratkaisuihinsa.

Yhtenä nykyajan suuntauksena on yksilöllisten elämysten hankkiminen. Rubin (2010) on todennut elämyksellisyyden olevan arvona yksilöiden tavoite yhteiskunnassa. Ihmiset kaipaavat yhä nopeampaa toiveiden täyttymystä, tehokkuutta ja tyydytyksen tunnetta. Samanaikaisesti unohtuu menneen ymmärtäminen ja pysähtyminen perehtymään asioihin ja tilanteisiin. Elämyksellisyyden tavoittelun kasvaminen lienee osittain seurausta individualisaatiosta sekä media- ja viihdeteknologisesta kehityksestä. Seurauksina näkyy nuorten keskittyminen viihtymiseen, mukavuuteen ja helppouteen ja ylipäättään ajanvietteeseen. Nämä ilmiöt näkyvät nuorten arjessa motivaatio-ongelmina ja ovat myös vaikuttamassa ammatin- ja uranvalintaan. Côté ja Levine (2009, 150-151) puhuvat passiivisesta koulutusmotivaatiosta ja toteavat, että empiiriseen näyttöön perustuen passiivinen koulutussuuntautuneisuus on lisääntynyt. Tämä saattaa heidän mukaansa näkyä nuorilla monissa asioissa, muun muassa pitkästymisenä koulussa ja tunneilla, passiivisuutena, myöhästymisinä sekä välinpitämättömyytenä yhteiskunnallisista asioista.

2.1.2 Syrjäytymisen prosessiluonteesta

Jos nuori ei syystä tai toisesta pysty nyky-yhteiskunnan moniin vaatimuksiin tai hänen kehityksensä on hitaampaa, voi nuoren tilanne johtaa syrjäytymisprosessiin. Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen yhtenä kontekstina syrjäytymistä ja sen prosessimaista luonnetta. Näkökulmani syrjäytymiseen on sen vastavoimaisissa käsitteissä osallisuudessa ja sosiaalisessa vahvistumisessa, joilla luodaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Haluan tuoda esiin positiivisia ratkaisumalleja ja käytäntöjä, joita syrjäytymisen vastatoimina on luotu. Repo (2014) on samansuuntaisesti tuonut esiin, että hyvinvointia ei voi ymmärtää tutkimalla vain rakenteellisia epäkohtia ja pahoinvointia, sillä hyvinvointi ei ole vain pahoinvoinnin puutetta.

Syrjäytyminen on liitetty yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin ja sen käyttö on eri vuosikymmeninä vaihdellut riippuen taloussuhdanteista. Sanan käyttö lisääntyi 1990-luvun alun taloudellisen laman jälkeisessä tilanteessa suomalaisessa yhteiskunnassa. (Lämsä 2009, 27-28.) Syrjäytymiseen liittyvä problematiikka on hankala, sillä jo käsit-

teenä syrjäytyminen on vaikea määriteltävyytensä, prosessimaisuutensa ja laajuutensa vuoksi, eikä sille ole yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Syrjäytynyt-käsitteellä ei voi kattavasti ja yksiselitteisesti kuvata nuoren elämää tai elämäntilannetta. Kaikki samassa tilanteessa olevat eivät ole syrjäytyneitä, sillä yksilön elämänkulku on harvoin suoraviivaista ja ongelmatonta. Syrjäytymisen laajempaan tarkasteluun yhden välineen antaa sen tarkasteleminen prosessina, jolloin sitä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista niin yksilön kuin yhteiskunnallisen tason prosesseina.

Pelkästään syrjäytymisen tarkastelu yksilön tilana on leimaavaa, sillä näin syrjäytyminen käsitetään herkästi psyykkisenä ongelmana tai taipumuksena, joka toisilla on ja toisilla ei. Syrjäytynyt saatetaan nähdä epäonnistujana. Julkisessa keskustelussa on syrjäytyneiksi tai syrjäytymisuhanalaisiksi ryhmiä esitetty muun muassa pitkäaikaistyöttömät, mielenterveyden häiriöistä kärsivät, sosiaalisesti sopeutumattomat, vammaiset, vajaakuntoiset, päihdeongelmaiset, kouluttamattomat ja koulutuksen keskeyttäneet nuoret. Syrjäytymistä on määritelty yksilöiden, perheiden tai kokonaisten yhteisöjen ajautumisena tavanomaisena pidetyn elämäntavan, resurssien hallinnan ja elintason ulkopuolelle. (Simpura, Moisio, Karvonen & Heikkilä 2008, 251.)

Korostettaessa yksilön syrjäytymisen kokemuksellisuutta, nähdään syrjäytynyt helposti kyvyttömäksi hallitsemaan omaa elämää, passiivisena, poikkeavana tai avuttomana (Vuokila-Oikkonen ja Mantela 2010, 30-31), vaikka yksilö tekee elämää koskevia valintojaan omien arvojensa, oman taustansa ja kokemuksiansa pohjalta. On liian ”karkea” jako, jos nuoret luokitellaan kahteen kategoriaan, selviytyjiin ja epäonnistujiin, vaikka näin mustavalkoisesti monesti julkisuudessa ajatellaan. Post-modernissa yhteiskunnassa syrjäytyminen on hyvin monivivahteinen, muuttuva ja tulkintaongelmia tuottava ilmiö. (Vuokila-Oikkonen ja Mantela 2010, 32.)

Useat syrjäytymistä tutkineet ovat sitä mieltä, että syrjäytyminen on prosessi, johon liittyy kasaantunutta moniongelmallisuutta tai huono-osaisuutta. (Juhila 2006, 52-54; Lämsä 2009, 29). Tässä tutkimuksessa syrjäytyminen nähdään laaja-alaisena prosessina, johon vaikuttavat niin yksilöön liittyvät kuin yhteiskunnalliset asiat. Post-modernissa yhteiskunnassa on monia yksilön elämään vaikuttavia kulttuurisia ja ideologia syrjäyttäviä piirteitä, joilla on vaikutusta yhteisöjen toimintaan ja yhteisöllisyyteen. Näitä ovat yhteiskunnalliset muutokset, jotka murentavat ja haurastuttavat perinteisiä sosiaalisia verkostoja ja sidoksia kuten perheeseen, sukuun, naapurustoon ja työyhteisöön rakentu-

nutta yhteisöllisyyttä (Jokinen & Saaristo 2006, 204). Helve (2008, 297) on muutoksesta todennut, että sen seurauksena mitä todennäköisemmin nuorten yhteisöllisyys, sosiaalinen pääoma ja luottamus vähenevät. Nuori tarvitsee yhteisön tuekseen, sillä yhteisöön kuulumisen tunne on ihmiselle keskeinen tarve (Hämäläinen 1999; Koski 2007, 20).

Yhteiskunnan sosiaalisiin verkostoihin ja yhteisöihin liittyvät muutokset saattavat näkyä monenlaisina asioina nuoren elämässä kuten nuoresta huolehtimisen ja tuen antamisen vähentymisenä. Tilanne voi johtaa syrjäytymisprosessi käynnistymiseen. Nuoren syrjäytymisen prosessi saattaa käynnistyä jo peruskoulun aikana. Ongelmallinen tilanne tai pulma voi muodostua jollakin tai joillakin elämän osa-alueilla. Ne voivat esiintyä oppimisen ja koulun käynnin, mielenterveyden, kaverisuhteiden tai kotioloihin liittyvinä ongelmina. Vaikeudet voivat näkyä muun muassa pahoinvointina, masennuksena, ahdistuneisuutena ja yksinäisyytenä. Ongelmista voi syntyä nuoren elämää hallitseva, kokonaisvaltainen ja kasaantunut ongelma-vaikuttaja. (Järventie 1999.)

2.1.3 Syrjäytymisen tarkastelu koulukontekstissa

Peruskoulun aikana syntyy nuorelle käsityksiä itsestä, jotka suuntaavat koulutukseen hakeutumista, oppimista ja elämäntietoa (Antikainen, Rinne & Koski 2010, 272). Myös Kuronen (2010) omassa tutkimuksessaan teki havaintoja merkittävistä koulukokemuksista, joilla on vaikutusta nuorten elämäntietomusten jäsentämiseen, ohjaamiseen sekä identiteettiin. Nuoren koulunkäyntiin saattaa liittyä monen tasoisia pulmia ja ongelmia, jotka voivat käynnistää syrjäytymisprosessin, jos niihin ei puututa. Koulutukseen osallistumisen ja syrjäytymisen kysymykset liittyvät toisiinsa, lähes erottamattomina, sillä peruskoulu on polarisoiva. (Kuronen 2010b, 37.) Koulumaailmassa syntyy positiivisia kehitysuria tai negatiivisia syrjäyttäviä elämäntietoja.

Suomessa perusasteen koulutuksen päättää vuosittain noin 60 000 nuorta, joista noin 55 000 jatkaa välittömästi toisen asteen tutkintotavoitteiseen koulutukseen. Vuonna 2011 noin 9 % ikäluokasta eli noin 5 000 nuorta ei jatkanut välittömästi tutkintotavoitteista opiskelua tai jäi ilman opiskelupaikkaa. Osa näistä nuorista saattoi kuitenkin jatkaa jossain tutkintoon johtamattomassa koulutuksessa kuten ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa (ammattistartilla), peruskoulun lisäopetuksessa (kymppiluokalla) tai kansanopistossa. (SVT Koulutukseen hakeutuminen 2011; Nuorten yhteiskuntatutkimus 2013, 8.)

Perusasteen jälkeen toisen asteen koulutukseen hakemattomuus tai sen keskeyttäminen ovat selkeä syrjäytymisriski nuorelle. Tilanne on johtanut siihen, että 20 - 29 -vuotiaista noin 110 000 on vailla perusasteen jälkeistä tutkintoa. (Nuorten yhteiskuntatakuu 2013, 13.) Vuonna 2011 - 2012 opetushallinnon alaisen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoista 8,7 % keskeytti koulutuksen. (Tilastokeskus 2014.) Ammatillisen peruskoulutuksen aloittaneista noin joka neljäs oli viiden vuoden kuluttua keskeyttänyt aloittamansa opinnot. (Aho 2014.)

Aho (2014) toteaa Opetushallituksen teettämässä seurantalutkimuksessa, että väärä uravalinta lisää opintojen keskeyttämisriskiä. Nuoria tulisi ohjata realistisiin valintoihin paitsi peruskoulussa, myös ammatillisten opintojen aikana. Myrskylän (2012) mukaan, koulutus on ensisijainen keino ehkäistä syrjäytymistä ja saada nuoria takaisin työmarkkinoille, sillä työvoiman ulkopuolisista tai työttömiksi päätyneistä nuorista 80 prosenttia ei suorita perusasteen jälkeistä tutkintoa myöhemminkään. Hän toteaa, että mitä kauemmin nuori on koulutuksen ulkopuolella, sitä pienemmäksi koulutuksen suorittamisen todennäköisyys muuttuu.

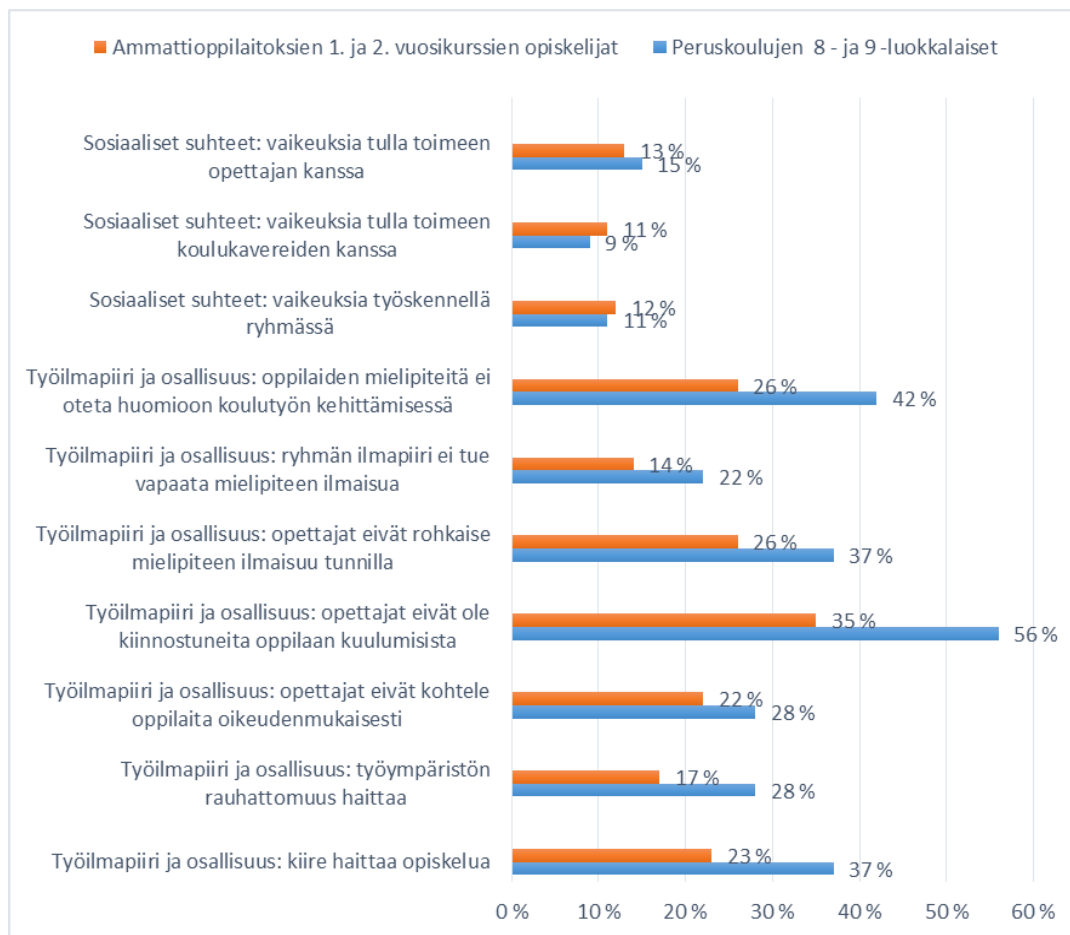
Myrskylä (2012) laati EVA:lle analyysin työvoiman näkökulmasta syrjäytyneistä nuorista. Hän toteaa, että vuonna 2010 syrjäytyneitä 15–29 -vuotiaita nuoria oli yhteensä noin 51 300, joka on noin 5 prosenttia kaikista tämän ikäryhmän nuorista. Työvoimanäkökulmasta syrjäytyneiksi luokitellaan sellaiset työvoiman ja opiskelun ulkopuoliset nuoret, joilla ei ole peruskoulun lisäksi muuta koulutusta. Syrjäytyneistä nuorista työttömiä työnhakijoita oli 18 800 ja muita työvoiman ulkopuolisia 32 500, jotka eivät ole rekisteröityneet edes työttömiksi työnhakijoiksi. He ovat nuoria, jotka eivät näy missään tilastoissa, eikä kukaan tarkkaan tiedä mitä nämä nuoret tekevät ja keitä he ovat. (Myrskylä 2012.)

Edellä olevat luvut kuvaavat syrjäytymisprosessiin liittyvää koulutuksellista ulottuvuutta. Lukujen taustaa yksilön näkökulmasta katsoessa saattaa koulutukseen hakemattomuuden, väärin koulutuslavalintojen tai koulutuksen keskeyttämisen taustalta löytyä hyvinkin monenlaisia ja kasaantuneita asioita. Tällaisia syrjäytymisprosessin käynnistäjiä saattavat olla nuoren viihtymättömyys koulussa tai kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ongelmiin puuttumattomuus kouluvuosien aikana. Koululaitoksella on merkittävä rooli, sillä epäonnistuessaan se saattaa tuottaa systemaattisesti syrjäytymistä ja onnistuessaan tehtävässään se voi mahdollistaa sosiaalisten ongelmien vähenemisen. (Vuokila-

Oikkonen ja Mantela 2010, 15-16.) Salmela-Aro (2008, 233) on maininnut, että koulu on nuoren elämässä keskeinen kasvuyhteisö, mutta suomalaiset nuoret eivät viihdy koulussa kovinkaan hyvin. Tutkimuksien mukaan peruskoulun 9-luokkalaisten oppilaiden koulukokemukset olivat osin huonoja. Pojilla erityisesti koulukokemusten tyytymättömyyttä esiintyi, kolmasosa oppilaista ei ollut tyytyväisiä koulun yhteishenkeen (Pirttiniemi 2000). Saari & Linnakylä (1993) ovat todenneet, että erityisesti peruskoulun viimeisillä luokilla nuorten suhtautuminen kouluun muuttuu kielteisemmäksi.

Nuoren opiskelijan koulukykyisyyteen ja viihtymiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Viihtymättömyyteen ja kouluun liittyvät ongelmat nousevat esiin myös vuoden 2013 valtakunnallinen Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyssä. (THL 2014a; THL 2014b). Kouluterveyskysely toteutetaan joko vuoden tai kahden välein peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa ja se kartoittaa nuorten näkemyksiä koulunkäynnistä sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä asioita. Kouluterveyskyselyllä kartoitettiin muun muassa nuorten elinoloja, sosiaalisia suhteita, kouluoloja, fyysisiä työoloja oppilaitoksessa, työilmapiiriä ja osallisuutta, koulutyön kuormittavuutta, kouluruokailua, kiusaamista ja häirintää, koettua terveyttä, terveystottumuksia, tupakkointia ja kokemuksia oppilas- ja opiskelijahuollon tuesta.

Seuraavaan kuvioon kokosin (ks. kuvio 1) muutamia hyvinvoinnin indikaattoreita kouluterveyskyselystä. Kuviossa on vertailtu keskenään tutkimukseni kontekstiin kuuluvan nivelvaiheen kahden ikäryhmän peruskoulun 8- ja 9-luokkalaisten sekä ammattioppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoiden näkemyksiä. Kouluterveyskyselyn tulos pitäisi herättää huolta ja toimintaa, sillä se kertoo huolestuttavia asioita. Se tuo selkeästi esiin, että oppilaat kokivat ongelmia koulun sosiaalisissa suhteissa, työilmapiirissä ja osallisuudessa. Yli puolet 8- ja 9-luokkalaisista koki, etteivät opettajat ole kiinnostuneita oppilaan kuulumisista ja 42 prosenttia oli sitä mieltä, ettei koulutyön kehittämisessä oteta oppilaiden mielipiteitä huomioon. Kyselyyn vastanneista 8- ja 9-luokkalaisista 37 % oli sitä mieltä, etteivät opettajat rohkaise mielipiteen esittämiseen tai kiire haittaa opiskelua. (THL 2014a.)



KUVIO 1. Muutamien kouluolojen hyvinvointi-indikaattoreiden vertailu (THL 2014a; THL 2014b)

Nuoren koulunkäyntiin yhtenä suurena ongelmana ja syrjäytymisprosessin taustalta voi löytyä monen muotoista kiusaamista. Kiusaamisen joutumisella on aina vaikutuksensa. Kiusaaminen vaikuttaa monen tasoisesti muun muassa hyvinvointiin, itsetuntoon ja sen kehittymiseen ja koulunkäyntiin. Kiusaamisen kohteeksi joutuneilla on muita enemmän erilaisia psykosomaattisia oireita (THL 2014c). Kiusatuksi tulemisen kokemukset saattavat nuorella vaikeuttaa koulutuksen nivelvaiheessa koulutusvalintaan, johtaa väärin valintoihin ja keskeyttämiseen tai jopa koulutukseen hakeutumattomuuteen. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen kyselyn (2014a) mukaan kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaista seitsemän prosenttia ilmoitti tulleen kiusatuksi viikoittain ja 68 prosenttia oppilaista ilmoitti, etteivät koulussa työskentelevät aikuiset puutu kiusaamiseen. Ammattiopistoissa 4 prosenttia nuorista koki kiusatuksi tulemista viikoittain ja 70 prosenttia opiskelijoista koki, ettei kiusaamiseen puututa oppilaitosten aikuisten toimesta (THL 2014b).

Kouluterveyskyselyn tuloksia tarkastellessa huomaa erittäin huolestuttavia lukuja. Kouluissa ja oppilaitoksissa nuoret noin 30 tuntia viikossa ja rakentavat identiteettiään ja

kehittyvät kohti aikuisuutta. Kuinka moni aikuinen viihtyisi sellaisessa työpaikassa jos kokisi, ettei hänen työtään tai mielipidettään arvosteta? Ellonen (2008) on tutkinut väitöskirjassaan nuoren kasvuyhteisöjä ja sosiaalista pääoman yhteyttä nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttämiseen. Hän on todennut, että nuoren kokemus eriarvoisesta kohtelusta lisää nuorten masentuneisuutta, jopa enemmän kuin opettajan tuen puuttuminen kokonaan.

Nuorten kasvuoloilla on suoranaisia vaikutuksia nuorten kokemaan hyvinvointiin, heidän kehitykseensä ja suhtautumiseen tulevaisuuteen. Rönkä (1999) on omassa pitkittäistutkimuksessaan havainnut, että nuoruudesta aikuisuuteen siirryttäessä on merkittävä asia, miten epäonnistumisen tunnetta luovat kasvuolosuhteet vaikuttavat myöhempään toimintaan ja ongelmien kasautumiseen. Hän ehdottaa syrjäytymistä ehkäiseviksi käytännön toimiksi muun muassa koulutus- ja työuran tukemista, luottamuksellisia ihmissuhteita, onnistumisen elämyksiä sekä itseluottamuksen kehitystä turvaavaa kasvatusta ja opetusta. Myös Raatikainen (2011, 12) on todennut, että koululla on ratkaiseva merkitys nuoren hyvinvointiin, sillä koulu voi parhaimmillaan tukea opiskelijan hyvinvointia toimivan kouluyhteisön kautta. Nuorten hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että he voisivat kokea olevansa vaikuttajia ja he tulisivat kuulluksi, mikä on hyvinvoinnin ydintä, toteaa Repo artikkelissaan (2014).

Paananen (2014) on kouluterveyskyselyn tuloksia tarkastellessa todennut, että koulu on avainasemassa nuoren myöhemmälle hyvinvoinnille. Hän toteaa, että hyvinvointia luodaan arjessa, jossa opiskelukyvyn ylläpitäminen samoin kuin kodin ja koulun yhteistyö on tärkeää. Yhteisöllisyys on vahva voima, sillä se voi integroida tai syrjäyttää, joten myös yhteisöjen hyvinvointi on tärkeää. Jokaisen yksilön merkitys ja kokemus on tuotava esiin, sillä hyvä itsetunto ja onnistumisen kokemukset kantavat.

2.2 Syrjäytymisestä osallisuuteen – sosiaalisen vahvistamisen näkökulma

Jotta syrjäytymisajattelusta päästään syrjäytymisen positiiviseen vastavoimaan - osallisuuteen, on huomio kohdistettava nuorten hyvinvointiin ja sosiaaliseen vahvistamiseen. Nuoren elämä sisältää erilaisia elämäntilanteita sekä kasvun- ja valinnanpaikkoja, nopeastikin vaihtuvia ala- ja ylämäkivaiheita. Nuoren ohjaaminen, osallisuuden tukeminen ja sosiaalinen vahvistaminen ovat tärkeitä, jotta nuori pystyy tekemään elämää suuntaa-

via valintoja ja kohtaamaan elämän haasteita. Kasvatuksessa ja ohjauksessa nuorta on tuettava ottamaan itse vastuu hyvinvoinnistaan, valinnoistaan ja toiminnastaan. Hyvä itseluottamus auttaa löytämään elämälle merkityksen ja tekemään onnistuneita koulutus- ja uravalintoja. Itseluottamus auttaa myös kohtaamaan elämän vastoinkäymisiä kuten vääriä koulutusvalintoja ja toimimaan tilanteessa.

Nuorta on ohjauksen avulla tuettava hankkimaan osallisuuden kokemuksia. Osallisuus merkitsee kokemuksellista ja omakohtaista sitoutumista asioiden kulkuun ja vastuun ottamista seurauksista edellyttäen sitoutumista ja aktiivisuutta. Osallisuus on myös yhteisesti jaettua, sillä siinä on kysymys mukana olemisesta yhteisössä, viime kädessä identiteettiin ulottuvasta kokemuksesta tai jäsenyyden tunteesta. (Harju 2004; Harju 2013.) Osallisuuteen liittyy sosiaalinen vahvistaminen. Sosiaalisen vahvistamisen käsitettä on avattu varsin vähän, eikä sille ole täsmällistä määritelmää. (Lundbom & Herranen 2011, 5.) Yhdenlaisen tulokulman asiaan tarjoaa Hallituksen esitys (HE 28/2005), joka määrittelee nuorisotyölain esityksessä sosiaalisen vahvistamisen seuraavasti:

Sosiaalinen vahvistaminen on kohdennettua toimintaa, joka keskittyy syrjäytymisen riskiryhmässä oleviin nuoriin. Sosiaalisella vahvistamisella korvataan syrjäytymisen ja syrjäytymisen ehkäisyn käsitteet. Sosiaalinen vahvistaminen ei ole syrjäytymisen ehkäisyn tapaan käsitteellisesti leimaava, vaan kyseessä on prosessi, jossa parannetaan asteittain nuoren elämäntilannetta ja -hallintaa. Sosiaalisen vahvistamisen tavoitteena on nuoren saaminen yhteisölliseen toimintaan aktiiviseksi kansalaiseksi.

Sosiaalisessa vahvistamisessa yksilö- ja yhteisötaso kulkevat rinnakkain, sillä hyvinvoinnista yksilö jaksaa toimia aktiivisesti erilaisten yhteisöjen jäsenenä ja erilaiset yhteisöt voivat lisätä yksilön hyvinvointia (Lundbom & Herranen 2011, 5). Mehtonen (2011, 13) on todennut, että sosiaalisella vahvistamisella ymmärretään monen muotoista ehkäisevää työtä: varhaista puuttumista, interventioita, elämän nivelvaiheiden tunnistamista, korjaavia toimia, moniammatillista työtä ja asiakaslähtöistä verkostoitumista ja työtä yhteisöissä.

Sosiaaliseen vahvistamiseen liittyy ohjauksellisuus, jota korostetaan Euroopan unionin koulutuspolitiikassa kuin myös laadukkaiden ohjauspalvelujen saatavuutta kaikissa elämän vaiheissa. Ohjauksessa tulisi korostaa asiakaslähtöisyyttä, holistista näkökulmaa, osallistamista ja tukea opintoja ja urasuunnittelua sekä henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää siirtymävaiheisiin peruskoulusta toisen asteen koulutukseen ja toiselta asteelta eteenpäin. Ohjauspalvelu-

jen tavoitteena on ehkäistä syrjäytymistä, edistää hyvinvointia sekä tukea opiskelijoita heidän opintopolullaan ja sen nivelvaiheissa. (Career Guidance 2004.) Suomessa valtakunnan tasolla on tehty eri hallinnon aloja koskevia päätöksiä syrjäytymisen ehkäisystä ja osallisuudesta. Vuonna 2005 Opetusministeriö asetti lähivuosien keskeiseksi haasteiksi koulutusjärjestelmän toimivuudelle koulutusasteiden välisten nivelvaiheiden tehostamisen, koulutuksen keskeyttämisen vähentämisen sekä läpäisyasteen kehittämisen.

Vuoden 2006 talousarvion mukaan perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen siirtymiskynnyksen madaltamiseksi ja toisaalta ammatillisen koulutuksen alkuvaiheen keskeyttämisen vähentämiseksi ammatillisen koulutuksen yhteyteen aloitettiin ohjaavan ja valmistavan koulutuksen kehittäminen. Myös Valtiontalouden kehyspäätöksessä vuosille 2006 – 2009 todettiin, että kyseisen koulutuksen aloittaminen on osa laajaa toimenpidekokonaisuutta, jonka tavoitteena on muun muassa nuorten syrjäytymisen vähentäminen. Vuoden 2006 syksyllä käynnistettiin koulutus kokeilumuotoisena. (Opetusministeriön muistioita ja selvityksiä 2005). Ammattistarttikoulutus vakinaistettiin vuoden 2010 elokuussa osaksi ammatillista peruskoulutusta.

Vuoden 2013 alusta voimaan tulleen nuorten yhteiskunta- ja koulutustakuun tarkoituksena on ehkäistä syrjäytymistä. Koulutustakuu koskee perusasteen päättäviä ja jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan koulutuspaikka lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai muulla tavoin eli taataan mahdollisuus siirtyä välittömästi jatkokoulutukseen. Koulutustakuuta täydennetään nuorten aikuisten osaamisohjelmalla, jonka tavoitteena on mahdollistaa vailla toisen asteen tutkintoa oleville nuorille ammatillisen tutkinnon suorittaminen. Ohjelmaa toteutetaan vuosina 2013 - 2016. (Nuorten yhteiskuntatakuu 2013, 49.)

Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011 – 2012, ja sen jatko vuoteen 2014 asti, on malli toisesta Opetushallituksen hankekokonaisuudesta, jota toteutetaan osana koulutustakuuta. Ohjelman tavoitteena on vähentää keskeyttämistä ja lisätä ammatillisen koulutuksen läpäisyä tukien opiskelijan etenemistä ja tutkinnon suorittamista tavoiteajassa ja vähentää näin syrjäytymistä. Nuorten ammatillisen perusopetuksen keskeyttämistä pyritään vähentämään nykyisestä noin 10 prosentista seitsemään prosenttiin. Vuosille 2012 – 2015 on asetettu tavoitteeksi, että vuonna 2011 aloittavista opiskelijoista 65 % suorittaa tutkinnon sen laajuutta vastaavassa ajassa. Läpäisyhank-

keissa kehitetään niin pedagogisia kuin ohjauksellisia monialaisen yhteistyön toimintamalleja. (Vehviläinen & Koramo 2013, 5.)

2.3 Katsaus nuoriin liittyvästä aiemmasta tutkimuksesta

Tutkimusta aloittaessani tutustuin kasvatusta ja yhteiskuntatieteellisiin tutkimuksiin ja havaitsin, ettei ammattistartista ei ole tehty väitöskirja- tai lisensiaattitasoista tutkimusta, eikä montaa pro graduakaan. Tutkimuksen tavoitteiden mukaista aiempaa tutkimusta ei ole ohjaavasta ja valmentavasta koulutuksesta tehty. Tästä johtuen tarkastelen aiempia tutkimuksia marginaalisesti, sillä tämän tutkimuksen tuloksia voi vertailla edeltävään tutkimukseen kuin vain teemojen tasolla. Näkemystäni tukee Elina Lahelman (2013, 27) toteamus, että ammatillisen koulutuksen tutkimus on hyvin marginaalista verrattuna yleissivistävän koulutuksen tutkimukseen. Vielä harvinaisempaa on kriittinen toisen asteen tutkimus, jossa kiinnostus kohdistuu opiskelijoiden merkityksenantoihin.

Tutkimuksien vähäiseen määrään lienee vaikuttanut se, että ammattistartti on suhteellisen uusi koulutusmuoto ammatillisen koulutuksen kentässä. Opetushallitus on teettänyt joitakin raportteja ja selvityksiä ammattistartin kokeilu- ja kehittämisvaiheesta vuosilta 2006 - 2010. Ammattistarttikoulutuksen projektivaiheessa vuonna 2008 Tuija Tuuri teki pro gradun, jossa tavoitteena oli selvittää nuorten ammatinvalintaan ja kouluttautumiseen vaikuttavia tekijöitä perusopetuksen jälkeisessä siirtymävaiheessa sekä tutkia Koulutuskeskus Salpauksen nivelvaiheen oppilaiden kokemuksia koulutuskokeiluna järjestettävästä ova-koulutuksesta. Ova-koulutus oli kokeilumalli ammattistarttien projektivaiheessa.

Ammattistarttien vakinaistamisen jälkeen tehdyn yhden pro gradu- työn löysin. Kaisa Kallio on tehnyt 2011 pro gradun ammattistarttiopettajan työn sisällöstä ja työn asettamista vaatimuksista opettajien kokemana. Ammatikorkeakouluissa on tehty muutamia lopputöitä. Koulutusmuodon vähäisestä tutkimisesta tälle tutkimukselle muodostui yksi sekundaarinen tavoite, lisätä koulutusmuodon tunnettavuutta ja tuoda esiin sen merkitys nivel- tai siirtymävaiheessa.

Kirjallisuuden tarkastelua laajensin tutkimuksiin, jotka liittyivät tämän tutkimuksen teemoihin tai nuoruuden nivelvaiheeseen. Eija Raatikainen on tehnyt Luottamus koulussa- väitöskirjatutkimuksen vuodelta 2011, jossa hän tutki 9. luokan oppilaiden luotta-

mus- ja epäluottamuskäsityksiä. Raatikainen toteaa, ettei koulukontekstissa luottamusta koskevaa tutkimusta ole paljoa tehty (Raatikainen 2011, 55.)

Sosiaalista pääoma nuoruuden kontekstissa ei juurikaan ole tutkittu Suomessa (Ellonen ja Korkiamäki 2008). Noora Ellonen (2008) on tehnyt väitöskirjan Kasvuyhteisö nuoren tukena, jossa hän on tutkinut sosiaalisen pääoman yhteyttä nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Riikka Korkiamäki on tehnyt väitöskirjatutkimuksen 2013, jossa hän tarkastelee sosiaalista pääomaa nuorten vertaissuhteissa. Väitöskirjan näkökulmana oli nähdä sosiaalinen pääoma voimavarana, jota saadaan olemalla tekemisissä toisten ihmisten kanssa. Sen avulla voidaan saavuttaa asioita, joiden saavuttaminen ei olisi mahdollista ilman muita ihmisiä. (Korkiamäki 2013.) Lisäksi on muutamia muita sosiaaliseen pääomaan liittyviä pro gradu-tutkielmia, kuten Kaisa Pintamo-Kenttälän vuodelta 2011 Lappilaisten nuorten elinympäristö ja sosiaalisen pääoman rakentuminen ja vuodelta 2012 Maarit Kumpulan Nuorten sosiaalisen pääoman muotoutuminen kaverisuhteissa –tutkimus.

Tämän tutkimuksen yksi keskeinen näkökulma on nuoren identiteetin kehittyminen, johon aihepiiriltään löytyi muun muassa Eeva Sinisalo-Juhan 2011 pro gradu-tutkimus nuoren identiteetistä nuorisotyöstä. Tavoitteena tutkimuksessa oli tutkia nuorisotyön mahdollisuuksia tukea nuoren identiteetin kehittymistä informaalin kasvatuksen menetelmin. Myös Outi Auvinen-Tornberg teki pro gradun vuonna 2013 nuoren identiteettityön tukemisesta lastensuojelun avohuollollisena kodin ja koulun kanssa tehtävänä työnä, joka tapaustutkimuksena nojaa Côtèn ja Levinen myöhäismodernin yhteiskunnan yksilöllistymiskehityksen huomioivaan identiteettikonstruktioon.

Koulutusmuotona ammattistartti sijoittuu yhteen elämän siirtymävaiheeseen, joten tarkastelin myös tämän aihealueen tutkimuksia. Nivelvaiheesta on tehty joitakin tutkimuksia, joilla näen olevan liittymäkohtia myös tämä tutkimuksen teemoihin. Muun muassa Ilpo Kuronen on tehnyt kasvatustieteen väitöskirjan Peruskoulusta elämänkouluun - Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkulusta peruskoulun jälkeen (Kuronen 2010). Petri Paju on tehnyt väitöskirjan etnografisen tutkimuksen koululuokasta sosiaalisena tilana (Paju 2011).

Jenni Pitkänen on tehnyt Nuorten tulevaisuuskuvista siirtymävaiheessa peruskoulusta toisen asteen opintoihin pro gradun vuonna 2012. Niina Miettinen (2012) on tehnyt so-

siaalipsykologian pro gradun, aiheena kymppiluokkalaisten koulutuksellinen minäkuva ja sen kehitys lisävuoden aikana. Jaana Ketomäki (2011) on tehnyt pro gradun elämänhallinnallisten tekijöiden yhteydestä ammatillisten perusopintojen negatiiviseen keskeyttämiseen. Susanna Ågrenin (2013) nuorisotyön ja nuorisokasvatuksen pro gradu-tutkielmassaan tutki nuoren asemaa yhteiskunnassa tämän hetkisen syrjäytymiskeskustelun näkökulmasta.

3 KOHTI SOSIAALISTA VAHVISTUMISTA KÄYTÄNTÖYHTEISÖSSÄ

Tutkimuksen teoreettinen pohja rakentui samoista oppimisen ja opettamisen lähtökohdista, jotka ohjaavat myös tutkimuksen kontekstina olevan ammattistartin pedagogista opetustoimintaa. Ammattistarttiopettajan työni ja muun opetuskokemukseni perusteella koen ammattistartin olevan omaleimainen, yksilöllinen ja yhteisöllinen koulutusmuoto, jota se on myös tutkimuskohteena. Teoreettisen viitekehyksen rakentamisessa jatkoin edellisessä Humanistisen ammattikorkeakoulun lopputyössäni tarkastelemiani oppimisen yhteisöllisyyden ja sosiaalipedagogista näkökulmaa eteenpäin sosiaalisen oppimisen ja sosiaalisen pääoman näkökulmiin. Nämä ovat tutkimuksen peruskäsitteet, joiden avulla pääsen tarkastelemaan sosiaalisen vahvistumisen ydintä opiskelijayhteisössä.

Seuraavissa luvuissa asemoin oppimisteoreettiset lähtökohdat tutkimuksen viitekehykseksi. Kuvaan opetukseen liittyviä lähtökohtia, jotka johdattelivat sosiaalisen oppimisen teoriaan. Sosiaalisen oppimisen teoria ja käytäntöyhteisö näkökulma sopii tutkimuksen käyttöön, sillä painotan niin tutkimuksessa kuin ammattistartin pedagogisessa toiminnassa sosiaalista vahvistumista sekä oppimisen yhteisöllisyyttä. Teoreettista tarkastelunäkökulmaani täydensin sosiaalisen pääoman muutamilla ydinkäsitteillä sekä identiteetin tarkastelulla. Näistä yhdistyi tutkimusprosessin aikana teoreettinen viitekehys (ks. kuvio 3), joka on kuvattu yhteenvedonomaisesti luvussa 3.5.

3.1 Oppimiskäsitys ammattistartilla

Tämän tutkimuksen ammattistarttiryhmän opetuksen lähtökohta on holistisuuteen perustuva ihmiskuva ja opetusfilosofia, jossa ihminen nähdään ainutlaatuisena psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. Lauri Rauhala on keskeinen eksistentiaalis-fenomenologisen psykologian ja ihmiskäsityksen edustaja. Hänen mukaansa holistisen ihmiskäsityksen ydinajatus on siinä, että ihmisyyden olemismuodot, tajunnallisuus, keuhollisuus ja situationaalisuus ovat edellytyksinä toisilleen. Yhdessä niistä rakentuu yksilö. Yksilö on jakamaton, ainutlaatuinen ja hänellä on oma yksilöllinen elämänsä sekä elämänhistoriansa. (Rauhala 1993, 70-79.)

Tajunnallisuus rakentuu Rauhalan mukaan subjektiivisen maailmankuvan merkityssuhteista, jotka muokkaantuvat ja uudelleen jäsentyvät koko ajan. Mieli antaa asioille merkityksen, jonka avulla ymmärretään ilmiöt ja asiat. Merkityssuhteista seuraa yksilön maailmankuvan muotoutuminen. Kehollisuudella hän tarkoittaa fyysisiä olemassaolon ehtoja kuten aivoja, hermostoa, elintoimintojen tarkoituksenmukaista kokonaisuutta. (Rauhala 1990, 45.)

Situationaalisuudessa suhteutuu ihmisen kehollinen ja tajunnallinen olemassaolo, joista muodostuu ihmisen suhde omaan elämäntilanteeseensa (Rauhala 1996, 86). Situaatiotekijöitä ovat konkreettiset asiat, resurssit, vaikutelmat sekä muistot. Näistä muodostuu aina ainutkertainen yksilön tilanne, jota ihminen rakentaa omien valintojensa kautta. Tilanteen avulla yksilö pystyy säätämään omia olemassaolonsa ehtoja. (Rauhala 1990, 37, 40-41; Rauhala 1983, 33-36.)

Rauhalan holistinen ihmiskäsitys on situationaalisen oppimisen teorian taustalla. Sen mukaan tieto on tilannesidonnaista ja kontekstuaalista. Kontekstuaalisen tiedon lähtökohta on opiskelijan havainnoima maailma ja lähiympäristö sekä kokemukset todellisuudesta, ympäröivästä maailmasta ja kulttuurista. Oppimista ei tapahdu irrallaan ympäristöstä vaan se vaatii opiskelijalta osallistumista toimintaan oppimisympäristössä. Oppimisessa yhdistyvät teot, ajatukset, tunteet ja arvot, joita tarvitaan merkittävän oppimisen syntymiseen. (Rauhala 2005.) Oppiminen muuttaa muita tilanteita, jolloin oppimisen tulos syntyy sosiaalisessa ympäristössä ja prosessissa. Sosiaalinen ympäristö rakentuu eri toimijoista ja teoista. Vuorovaikutuksellisessa suhteessa ovat niin opettaja ja opiskelijat kuin oppilaat keskenään. Situationaalisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelijan oppiminen tapahtuu ryhmän jäsenenä ja tieto muodostuu ryhmän käytännön toiminnassa. (Hovila 2004, 35-38, 54-60, 190.)

Oppimisessa on kyse merkitysten jäsentymisestä ja muuttumisesta. Oppiminen muuttaa merkityksiä, sillä omien kokemusten reflektointi ohjaa eteenpäin oppimista, mikä puolestaan johtaa aikaisempien käsitysten muuntumiseen ja aikaisempaa parempaan itsetietoisuuteen. Oppimistapahtumaan liittyy aina oppijan todellisuuden tulkintaa. Tulkinalla ymmärretään teon tai toiminnan selittämistä. (Ojanen 2000, 132–134.)

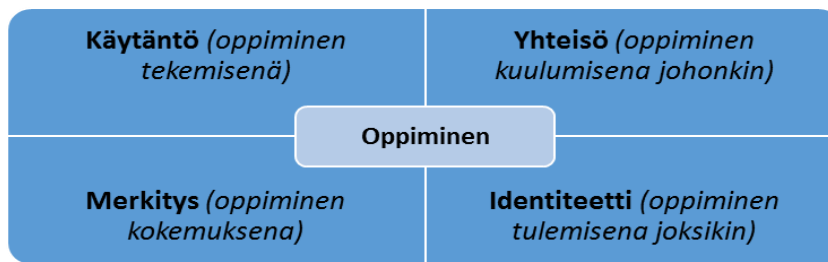
Merkitykset kuuluvat psyykkiseen maailmaan ja ihmisen subjektiiviseen maailmankuvaan. Kokemukset ovat asioista tai ilmiöistä merkitysluomuksia, joita ei voi siirtää toiselle henkilölle siten, että niiden merkityksen voisi toinen täysin ymmärtää. (Silkelä

1999.) Merkitysten antaminen on dynaaminen prosessi, jonka ytimenä on ihmisen oma kokemusmaailma. Kun oppijalle syntyy uusia merkityssuhteita, hänen maailmankuvansa rikastuu. Yksilön antaessa asioille merkityksiä, tulkitsee hän kokemuksiaan eli pyrkii kokemusten ymmärtämiseen. Näihin merkityksiin tutkija pyrkii pääsemään kiinni yksilöiden antamien kokemusten kuvauksilla. (Laine 2001, 27.)

Kaiken kaikkiaan yksilön oppimisella voidaan tarkoittaa laajasti ajatellen yksilön maailmankuvan ja identiteetin muutosta. Oppimisen myötä opiskelija tiedostaa oman persoonansa uudella tavalla. (Yrjönsuuri 2003, 21; Repo-Kaarento 2007, 22-23.) Rauhalan mukaan koulun opetuksessa pitäisi huolehtia siitä, että maailmankuvaa rakentavat merkityssuhteet eivät jäisi vain älyllis-tiedollisiksi tai tiedon jakamiseksi, sillä jos kouluopetuksessa kapeutetaan maailmankuvan rakentumista seurauksena saattaa olla inhimillisyyden kannalta kapeutunut kokemistapa. Hänen mukaan oppimista pidetään nykyisin monimutkaisena sosiaalisena ilmiönä, joka on parhaimmillaan opiskelijoiden ja opettajan yhteistyötä, jossa molemmat opettavat ja oppivat. (Rauhala 2005, 189.) Hyvässä oppimisympäristössä oppiminen aktivoi yksilössä myönteisiä tunteita kuten iloa, ylpeyttä, innostusta, hyväksyntää ja arvostusta sekä elämyksellisyyttä (Repo-Kaarento 2007).

3.2 Sosiaalisen oppimisen näkökulma oppimiseen käytäntöyhteisössä

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ammattistartin pedagogista toimintaa sosiaalisesta näkökulmasta, sillä näen sosiaalisen vahvistamisen yhteisössä yhdeksi tärkeimmistä ohjaavan ja valmistavan koulutuksen tavoitteista. Koska tutkimuksellinen päähuomio on sosiaalisessa oppimisessa yhteisössä, sen kuvaamiseen soveltuu Etienne Wengerin (1999, 2003) sosiaalisen oppimisen näkökulma. Hänen teoriansa (1998, 2003) käytäntöyhteisöstä (community of practice) auttaa myös tiivistämään tutkimuksen teoreettista viitekehystä, sillä hänen teoriassaan yhdistyvät oppimisen sosiaalinen näkökulma, kokemuksen tilannesidonnaisuus sekä toiminnan vaikutus identiteettiin. Sosiaalinen osallistuminen muokkaa sitä mitä teemme, keitä olemme ja kuinka tulkitsemme sitä mitä teemme. (Wenger 1999, 4-5.) Oppimisen sosiaalinen teoria rakentuu neljästä teorian elementistä, joita ovat yhteisö, käytäntö, merkitys ja identiteetti (kuvio 2.)



KUVIO 2. Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät (mukaeltu Wenger 2003, 5)

Wenger tavoittelee näkemyksillään oppimiseen liittyvien perusoletusten reflektointia, ei niinkään oppimista sinänsä vaan käsityksiä oppimisesta. Teoriassa on käsitteitä ja välineitä, jotka auttavat analysoimaan oppimistoimintaa yhteisön arjen toiminnan kautta. (Wenger 1998, 4-5; Wenger 2003, 4-9.) Tähän tutkimukseen käytäntöyhteisönäkökulma antaa välineitä kuvaamaan ammattistartin toimintaa ja opiskelijoiden osallistumista käytäntöyhteisönä sen eri osa-alueiden kautta.

Yhteisö-käsitteen avulla Wenger kuvaa viitekehyksessään sosiaalisia rakennelmia, joissa yksilön toiminta määritellään kannattavaksi ja tärkeäksi. Oppiminen on kuulumista ja osallistumista johonkin, joka on kokemuksellista ja sosiaalista. Yhteisö määrittelee omat vaatimuksensa jäsenilleen. Yhteisöön kuuluminen ja sen toimintaan osallistuminen mahdollistavat yksilön oppimista sekä älyllistä toimintaa. (Wenger 1998, 4-5; Hakkarainen 2000, 86.)

Wenger esittää oppimisen ja osaamisen välittyvän tiiviisti toimivien käytäntöyhteisöjen välityksellä. Hänen mukaansa oppiminen käytäntöyhteisössä on osallistumisen, yksilön identiteetin ja kompetenssin kehittymisen sekä yhteisön jäseneksi kasvamisen prosessi. Käytäntöyhteisö-käsitteen avulla Wenger kuvaa yksilön arjessa muodostuvia sosiaalisia suhteita ja ryhmiä, jotka ovat suhteellisen pieniä ja joihin yksilöt kuuluvat jäseninä. Käytäntöyhteisöt toimivat kiinteästi keskenään ja yleensä niillä on ainakin joitakin yhteisiä käytännöllisiä tai tiedollisia tavoitteita. Käytäntöyhteisössä jäsenillä on omat käsityksensä, arvostuksensa ja uskomuksensa maailmasta, jolloin yhteisöistä muodostuu osa jäsenten arkielämää. (Wenger 1998, 4-6.)

Käytännöt antavat toiminnalle ja tekemiselle merkityksen sekä ylläpitävät jäsenten sitoutumista ja luottamusta toimintaan. Toiminta kehittyy käytäntöyhteisön sosiaalisissa suhteissa, jotka osallisuuden ja yhteisten neuvottelujen kautta tuottavat omat yhteisölliset toiminta- ja ajattelutapansa. Käytäntöyhteisöt mahdollistavat jäsenilleen merkityk-

sellisyyden kokemuksia, toisaalta ne pitävät yksilöt kiinni toiminnassa ja kokemuksissa. (Wenger 1998, 84-85, 95; Wenger 2003, 5.)

Wengerin mukaan merkitykset syntyvät yksilölle tekemisen, osallistumisen ja oppimisen kautta. Merkitys on lopulta se, mitä oppiminen tuottaa eli kykyä kokea maailmaa ja sitoutua sen merkityksellisiin toimintoihin. Oppimisen perimmäisenä tarkoituksena on tukea yksilön kykyä ymmärtää maailmaa ja kokea toiminta siinä merkityksellisenä. Wenger näkee merkitykset oppimisen kokemuksena. Inhimillinen toiminta kuten puhuminen, ajatteleva ja ongelmien ratkaisu on ensisijaisesti merkityksistä neuvottelua, joka kytkeytyy käytäntöihin ja niissä tapahtuviin kielellisiin tai ei-kielellisiin merkitysneuvotteluihin. (Wenger 1998, 52-53, 226.)

Merkitysneuvotteluilla käytäntöyhteisöissä tarkoitetaan niitä osallistumisen prosesseja, joiden kautta yksilö kokee oman maailmansa ja toimintansa sekä toimintaan sitoutumisen merkitykselliseksi. Merkitysneuvotteluissa kokemuksia ja merkityksiä muutetaan kommunikoitavaan muotoon. Oppiminen muuttaa kokemisen kautta yksilöiden tapaa neuvotella merkityksistä. Merkitysneuvottelut ovat mahdollisuus kehittyä ja kehittää ja lisäksi ne antavat mahdollisuuden oppimiseen ja muutokseen. (Wenger 1998, 52-53, 226; Wenger 2003, 7-8, 51-52, 98; Hakkarainen 2000.)

Wenger pitää osallisuutta keskeisimpänä oppimisen edellytyksenä. Hänen mukaansa omakohtaisesti merkittävintä muutosta tuottaa oppijan osallistuminen toimintaan käytäntöyhteisössä. (Wenger 2003, 6.) Oppijalle omakohtaisesti merkittävin muutos mahdollistuu, kun jäsenellä on mahdollisuus osallistua käytäntöyhteisön toimintaan (Wenger 1998, 6-7). Wengerin mukaan osallistuminen sosiaalisiin yhteisöihin muovaa paitsi tekemistä niin myös identiteettiä. Oppiminen ei ainoastaan ohjaile mitä teemme, vaan määrittelee kuinka koemme oman elämämme ja ympäröivän maailman merkityksellisyyden. Yksi hänen teoriansa elementti on siis joksikin tuleminen eli identiteetin kehittyminen, joka viittaa siihen, kuinka oppiminen muuttaa käsitystä identiteetistä tai siitä kuinka tulkitaan itseä. (Wenger 1998, 4-6.)

Monet teoreetikot ovat kehittäneet Wengerin teoriaa eteenpäin, mutta hänen teoriaansa on myös kritisoitu. Hakkarainen näkee Wengerin teorian laaja-alaisuuden teorian vahvuutena ja heikkoutena, sillä se auttaa ymmärtämään oppimiseen liittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja, mutta jättää vähemmälle yksilön oppimisprosessiin liittyvät seikat. Hakkarainen esittääkin kysymyksen, onko mielekästä ymmärtää oppimiseksi lähes

kaikki yksilön kehitykseen liittyvät prosessit. (Hakkarainen 2000, 97.) Myös Lämsä (2008, 14) on todennut, että käytäntöyhteisökäsité on abstrakti ja ilman käytännön kosketuspintaa.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 40) ovat todenneet, että Wengerin teoria kiinnittää huomiota vain siihen, että yksilön identiteetin kehitys määrittyy voimakkaasti yhteisön kautta, jättäen näin vähemmälle huomiolle yksilön persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välisen suhteen. Toisaalta Wengerin laajasta oppimisen teoriasta voidaan myös ajatella, että se laajuudellaan haastaa arvioimaan käsityksiä oppimisesta ja sen ytimeistä. Tässä tutkimuksessa identiteetin muotoutumista ei tarkastella vain käytäntöyhteisö - näkökulmasta, vaan tutkimuksen viitekehityksessä identiteetin tarkastelua on syvennetty myös muiden teorioiden avulla.

3.3 Sosiaalisen pääoman yhteys sosiaaliseen vahvistumiseen

Tutkimuksessa nuoren oppimista ja vahvistumista tarkastellaan sosiaalisesta näkökulmasta ja sosiaalisen pääoman kehittymisestä. Näin sosiaalinen pääoma on toinen tutkimuksen pääkäsite ja tutkimuksellisen mielenkiinnon kohde. Ruuskasen (2000) mukaan sosiaalinen pääoma tarjoaa välineen syrjäytymisen ehkäisemiseen. Näkökulman vaihdoksen avulla päästään tutkimaan sosiaalista vahvistumista ja syrjäytymistä ehkäisevinä asioina vuorovaikutusta, luottamusta sekä osallisuutta. Nämä täydentävät tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä käytäntöyhteisö –näkökulmaa (ks. kuvio 3), jotta viitekehityksen avulla päästään tarkastelemaan sosiaalista vahvistumista käytäntöyhteisössä.

Sosiaalinen pääoma tulee myös holistisen ihmiskäsityksen kautta osaksi tämän tutkimuksen viitekehystä, sillä sosiaalisella pääomalla on merkittäviä vaikutuksia yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Ruuskanen 2002, 9,19). Hyypän (2008) mukaan tutkimuksin on osoitettu sosiaalisen pääoman liittyvän parempaan terveyteen ja hyvinvointiin. Sosiaalisen pääoman ja sosiaalisten suhteiden merkitys hyvinvoinnille on suurta.

Sosiaalista pääomaa ja sen moniulotteisuutta on määritelty ja tarkasteltu useasta teoreettisesta näkökulmasta niin talous- ja yhteiskuntatieteellisestä kuin sosiaalipoliittisesta näkökulmasta. Yhtään hyväksyttyä määritelmää käsitteellä ei ole ja sen käyttö vaihtelee myös eri konteksteissa. (Ruuskanen 2002, Ilmonen 2004.) Käsite on esiintynyt enemmän ja vähemmän erilaisissa yhteiskunnallisissa keskusteluissa aina 1800-luvulta läh-

tien. Nykyisen keskustelun tausta löytyy 1970-1980 -luvulta, jolloin muun muassa James Coleman ja Pierre Bourdieu nostivat käsitteen vilkkaan keskustelun kohteeksi. Läpimurto käsitteen käytössä tapahtui 1990-luvulla. Suomessakin taloudellinen 1990-luvun lama vaikutti sosiaalisen pääoman käsitteen nousuun tutkimuskohteena. Se mahdollisti muun muassa keskustelun huolesta, joka nähtiin syntyvän ihmisten vieraantumisesta yhteisöistään ja sosiaalisesta toiminnasta. (Kurki 2006, 120.)

Colemanin (1990) ajatuksena sosiaalisen pääoman tarkastelussa on sosiaalisen pääoman funktio. Funktio koostuu monista ominaisuuksista, mutta kaikille on yhteistä, että ne helpottavat toimintaa ja auttavat saavuttamaan sellaisia päämääriä, joihin ei muutoin olisi mahdollista päästä. Sosiaalisen pääoman syntymiseen tarvitaan ihmisten välisiä suhteita, sillä pääoma syntyy ihmisten välisissä suhteissa. Tarkasteltaessa useampia sosiaalisen pääoman suuntauksia havaitaan, että nimenomaan luottamus ja kommunikaatio ovat niitä välittäviä mekanismeja, jotka tuottavat sosiaalista pääomaa. (Ruuskanen 2002, 9, 19.)

Putnam (2000) liittää sosiaalisen pääoman yhteisöllisyyteen ja yhteisön voimavaraksi, joka saa yksilöt ymmärtämään riippuvuutensa muista. Hänen mukaansa luottamus on sosiaalisen pääoman toimintamekanismina suhteessa muihin ihmisiin ja instituutioihin. Luottamusta voidaan pitää sosiaalisen pääoman lähteenä tai tuotoksena. Putnam on myös määritellyt sosiaalista pääomaa kertyvän inhimillisessä kanssakäymisessä sosiaalisten verkostoissa, vastavuoroisuuden, luottamuksen ja normien avulla. (Putnam 2000, 1.)

Ruuskanen (2002, 5) mukaan usein sosiaalisella pääomalla viitataan sosiaalisen ympäristön ja sosiaalisten suhteiden ulottuvuuksiin, joten päädynkin hänen käyttämänsä määritelmään sosiaalisesta pääomasta. Käsitteenä sosiaalinen pääoma viittaa yleensä sosiaalisen ympäristön tai sosiaalisten suhteiden tiettyihin ulottuvuuksiin, kuten sosiaalisiin verkostoihin, normeihin ja luottamukseen, jotka tutkimuksessa ovat ydinkäsitteitä. Nämä edistävät yhteisön jäsenten välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja toimintojen yhteensovittamista. Näiden avulla sosiaalinen pääoma tehostaa yksilöiden tavoitteiden toteutumista ja yhteisön hyvinvointia. Korhonen (2005, 220) liittää sosiaalisen pääoman tarkasteluun yhteisöllisyyden, kumppanuuden, avunannon sekä toisen tukemisen ja erilaisuuden hyväksymisen, jotka ovat inhimillisen toiminnan ja yhteistyön kannalta en-

siarvoisen tärkeitä sosiaalisen pääoman muotoja, joita painotetaan ammattistartin pedagogisessa toiminnassa.

Sosiaalista pääomaa voidaan tarkastella erilaisten tasojen kautta, joita ovat mikro-, meso-, makro- ja metataso. Mikrotasolta tarkasteltaessa sosiaalinen pääoma tarkoittaa yksilöiden, yritysten, organisaatioiden muodostamaa ja niiden käytössä olevaa suhdeverkkoa sekä sen rakennetta, kykyä luottaa ja herättää luottamusta ja kykyä saavuttaa hyötyä sosiaalisista tilanteista. Mesotasolla sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan lähiyhteisöä ja identiteettiryhmiä, verkostoja ja vastavuoroisuuden normeja. Kun makrotasolla sosiaalisen pääoman tarkastelussa ovat mukana yhteiskunta, formaalit ja informaalit instituutiot sekä yhteiskunnan segmentoituminen ja luottamuksen yleistyneisyys. Metatasolla tarkastellaan sosiaalisen pääoman rakentumista kulttuuriin. (Ruuskanen 2001.)

Tämä tutkimus sijoittuu mikro- ja mesotasolle tarkastelunäkökulmiensa vuoksi, sillä tarkastelen yksilön pääoman kehittymistä yhteisössä ja siinä miten yhteisössä toiminta voi tukea sosiaalisen pääoman kehittymistä. Mikrotasolla yksilön tai yhteisön sosiaalista pääomaa tarkasteltaessa huomiota kiinnitetään sosiaalisiin suhdeverkostoihin ja niiden rakenteisiin, verkostoissa vallitsevaan luottamukseen tai kykyyn saavuttaa hyötyä sosiaalisista tilanteista. (Ruuskanen 2001, 49.) Kouluorganisaatiot ovat niitä paikkoja, joissa luodaan perustaa sosiaalisen pääoman rakentamiselle eli oppiminen tuottaa siis jo sinällään sosiaalista pääomaa (Poikela 2005). Ammattistarttia tarkastellaan sosiaalista pääomaa tuottavana ryhmämuotoisena koulutusmuotona myös kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmasta, sillä hyvinvoinnilla on vaikutusta opiskelukykyn.

Sosiaalinen pääoma linkittyy hyvinvointinäkökulman kautta yhteiskunnalliseen nuorten syrjäytymisen problematiikkaan ja kontekstiin. Ellosen ja Korkiamäen (2006) mukaan sosiaalista pääomaa lisäämällä voidaan ehkäistä syrjäytymistä. Tällöin voidaan vaikuttaa muun muassa opiskeluiden keskeyttämiseen, nuorisotyöttömyyden tai mielenterveysongelmien vähentämiseen. Myös Ruuskasen (2000) on todennut, että sosiaalinen pääoma voi tarjota yhden välineen syrjäytymisen ehkäisyyn, kun näkökulmaa siirretään positiiviseen suuntaan eli sosiaalisen pääoman vahvistamiseen.

Sosiaalisen pääoman käsite ja sen käyttö on saanut eri tieteenaloilla myös laajaa kritiikkiä muun muassa siitä, että sillä selitetään kaikkea. Siitä puuttuu myös konkreettisuus (Ruuskanen 2002, 6-9) ja sen mittaamisessa on ongelmia. Käsite koostuu monista eritasoisista osista, joihin vaikuttaa yksilöiden tilanteiden mukaan muuttuvat asenteet ja toi-

minta. Sosiaalisen pääoman tilannesidonaisuutta ei aina huomioida riittävästi. Myös sosiaalisen pääoman lähteet ja sen avulla saavutetut hyödyt ovat vaikeasti erotettavissa (Woolcock 1998, 158.)

3.3.1 Vuorovaikutus verkostossa ja vertaisuus sosiaalisessa vahvistumisessa

Tarkastelen tutkimuksessa sosiaalista pääomaa ja sosiaalista vahvistumista muutamien ulottuvuuksien kautta. Vuorovaikutuksen ja verkostojen sekä vertaisuuden tarkastelun kautta, sillä muun muassa Putnam (2000) liittyy sosiaalisen pääoman muotoutumiseen juuri vuorovaikutuksen ja verkostot. Ilman vuorovaikutusta eivät sosiaalisen pääoman peruselementit eli sosiaalinen verkosto, luottamus ja normit ole toimivia. Sosiaalinen pääoma ei ole yksilöiden ominaisuus vaan vaatii toteutuakseen vuorovaikutusta (Hyypä 2005, 166). Vuorovaikutuksella tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa ja asioiden jakamista ympäristöissä ja siihen liittyy kommunikaation käsite, jolla tarkoitetaan sanallista tai sanatonta viestintää. (Kauppila 2005, 19.) Käsitteellisin termein tapahtumia tulkitsemalla mahdollistuu niin kokemusten vertailu kuin niistä oppiminenkin (Säljö 2004, 32-33, 45).

Vuorovaikutussuhteissa sosiaalistutaan kulttuurisesti olemassa oleviin toimintoihin, käsityksiin ja vuorovaikutusmalleihin (Säljö 2004, 65). Kielelliset ilmaisut muokkaavat ulkomaailman ihmiselle merkitykselliseen muotoon. Myös todellisuus hahmottuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yhteinen kieli nähdään sekä toiminnan välineenä että tärkeänä sosiaalisten toimintojen näyttämönä. Yhteinen kieli on sekä kollektiivinen, interaktiivinen että yksilöllinen sosiokulttuurinen ilmiö, toimien sekä kulttuurin, vuorovaikutuksen että yksilön ajattelun välineenä. (Säljö 2004, 81-82, 153-154.)

Sosiaalisissa verkostoissa vuorovaikutuksessa välittyvä informaatio on merkityksellistä, jotta yksilöt kykenisivät ymmärtämään toisiaan. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu myönteisyyttä, muut hyväksyvää viestintää sekä keskinäistä luottamusta. (Kauppila 2005, 70.) Yhteisessä vuorovaikutteisessa toiminnassa tarvitaan keskinäistä luottamusta, mikä lisää halua toimia yhteistyössä. Vuorovaikutus on yhteisöllisyyden tekijä, jota ilman yhteisö ei toimi. Vuorovaikutus on yhteisön toiminnan ja sosiaalisen pääoman perusehto ja toisaalta myös tulos. Toimiva vuorovaikutus lisää halua toimia yhteistyössä. (Kauppila 2005, 70, 79.)

Yhteisökäsitettä käytetään hyvin monissa eri yhteyksissä kuvattaessa erilaisia ryhmämuodostelmia tai vertaisten yhteisöjä. Yhteisöjä voidaan määritellä monesta eri näkökulmasta, mutta tässä tutkimuksessa painottuu yhteisöön liittyvä tunneulottuvuus, jota kuvaa yhteenkuuluvuuden tunne tai vuorovaikutuksellinen toiminta. (Spradley 1985.) Yhteisöön kuulumisen perusedellytys on jäsenyys yhteisössä. Jäsenyydellä on merkittäviä vaikutuksia yksilön psyykkiseen maailmaan ja sen turvallisuuden tunteeseen (Hyypä 2002, 26).

Yhteisöllisyys ei välttämättä synny, jos sille ei ole riittäviä edellytyksiä. Yhteisölliset suhteet rakentuvat dialogin kautta, jossa yksilön ajatukset nähdään arvokkaina sekä kuuntelemisen arvoisina. (Kurki 2000, 50.) Sen syntymiseksi tarvitaan toimivaa vuorovaikutusta sekä myönteisyyttä muita kohtaan. Yhteisöllisessä toiminnassa yksilöt vaikuttavat toisiinsa myönteisellä tavalla, joka näin Vesikansan (2000) mukaan auttaa synnyttämään turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunne auttaa yksilöä toimimaan ja osallistumaan omana itsenään ja ilmaisemaan näkemyksiään. Yhteisöjä tai yhteisöllisyyttä voidaan pitää ikään kuin ryhmään kuulumisen kokemuksellisinä ja emotionaalisina vastineina (Korkiamäki 2013, 50).

Ammattistarttiopiskelijaryhmä on yhteisö, josta käytän tutkimuksessa synonyymeinä myös vertaisryhmä tai vertaisyhteisökäsitettä. Opiskelijayhteisö muodostuu vertaisista – ryhmän jäsenistä, jotka ovat samassa tilanteessa. Käsitteenä vertaisuus tarkoittaa sitä, että vertaisen osaaminen tai tieto perustuu omakohtaiseen kokemukseen jostakin erityisestä elämäntilanteesta. (Holm ym. 2010, 16.) Ryhmässä vertaisuus ja tietoisuus muiden kokemuksista auttaa yksilöä ymmärtämään että hän ei ole yksin omien ongelmiansa kanssa (Levamo 2007, 82).

Vertaistoiminta perustuu aina ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja toimiva vuorovaikutus on ryhmän tärkein voimavara. Toimivaan vuorovaikutukseen tarvitaan aitoa läsnäoloa, avoimuutta, sallivuutta, toisten ihmisten arvostamista ja kuuntelemisen taitoa. (Holm ym. 2010, 52.) Empatia, joka on saatu muilta ryhmäläisiltä, on erilaista kuin perheeltä tai ystäviltä saatu. Vertaisryhmä voi antaa paljon tukea, sillä se voi täyttää aukon, joka on syntynyt joissakin muissa sosiaalisissa suhteissa ja antaa mahdollisuuden kuulua yhteisöön. (Holm ym. 2010, 18.)

Ammattistartilla vertaissuhteissa opiskelijoilla on erilaisia suhteita ja verkostoja, joita Salon ja Suorannan (2002, 143-145) mukaan tarvitaan sosiaalisen pääoman syntymiseen

tarvitaan. Sosiaalisten verkostojen toiminta perustuu sosiaaliseen pääomaan, ihmisten vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen perustuvanaan toimintaan sekä osallistumiseen tai osallistumattomuutena. (Miettinen ym. 2006, 9.) Sosiaalisilla verkostoilla voidaan tarkoittaa monen muotoisia ja kokoisia verkostoja, organisaatioita tai kouluryhmiä. Sosiaaliset verkostot muodostuvat joukoista toimijoita, jotka yhdistyvät toisiinsa suhteiden kautta. Suhteet puolestaan voivat perustua rooleihin, vuorovaikutukseen, yhteenkuuluvuuteen tai esimerkiksi aineellisten voimavarojen vaihtoon. Tutkimuskohteena verkosto voi olla yksilö, ryhmä, yksittäinen organisaatio tai organisaatioiden joukko. Viimeaikaissa tutkimuksissa on noussut esiin, että opiskelijoista koostuvan vertaisryhmän voima sosiaalisen integraation vahvistajana (Lähteenoja 2010). Tutkimustuloksen on pystytty myös osoittamaan, että yksilöt ovat terveempiä ja onnellisempia, jos he kokevat sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Newman, Lohman & Newman 2007, 241).

3.3.2 Luottamus sosiaalisena pääomana

Tässä tutkimuksessa sosiaalista pääomaa tarkastellaan myös luottamuksen näkökulmasta. Luottamus- näkökulman esiin tuominen keskeisenä sosiaalisen pääoman käsitteenä on perusteltua, sillä se edistää ihmisten yhteistoimintaa ja sosiaalisen vaihdon vastavuoroisuutta (Ilmonen 2004, 122). Monissa eri tutkimuksissa ja selvityksissä luottamusta pidetään sosiaalisen pääoman yhtenä avaintekijänä ja yhteistyön edellytyksenä. (Putnam 1993.) Luottamuksen syntyminen edellyttää konkreettista vuorovaikutusta ihmisten välillä (Putnam 1993) ja ryhmä mahdollistaa luottamuksen syntymisen jäsenten välillä (Korhonen 2005). Käsitteen avulla on tarkoitus päästä tarkastelemaan sosiaalista vahvistamista ja sosiaalisen pääoman kehittymistä.

Luottamus on psykologinen tila, joka ilmenee käyttäytymisenä toista ihmistä kohtaan. Se on resurssi, joka syntyäkseen vaatii yhdessäoloa ja toimintaa, mutta edesauttaa ja helpottaa asioiden sujumista sekä luo turvallisuuden tunnetta. Se myös kiinnittää yksilön yhteisöön ja vahvistaa sosiaalista identiteettiä. (Ilmonen ja Jokinen 2002, 95-96.) Yhteistyö ja kommunikointi sujuu kun ihmisten välillä on luottamusta. Luottamus toimii yksilöiden välisissä suhteissa positiivisena voiteluaineena (Ilmonen 2004, 129-131.)

Luottamusta pidetään sekä yhteistyön lopputuloksena että edellytyksenä yhteistyön toteutumiselle. Luottamuksen ja sosiaalisen pääoman suhde voidaan nähdä myös kaksisuuntaisena: luottamus on sekä väline sosiaalisen pääoman muodostumiselle että sosiaalisen pääoman tuotos. Ilmonen (2001, 14) korostaakin, ettei luottamusta saada ylhäältä

annettuna, vaan se muodostuu vuorovaikutuksessa ja yhteisen tekemisen kautta ihmisten kesken.

Kouluorganisaatiossa luottamus rakentuu vuorovaikutuksen, yhteistyön ja ihmisten tuntemisen myötä. Raatikainen toteaa (2011, 3), että luottamus on kongitiivis-emotionaalinen ilmiö, joka on vahvasti sidoksissa myös ihmisten välisiin sosiaalisiin rakenteisiin ja se voi ilmetä koulussa monissa eri asioissa. Luottamusta voi ilmetä muun muassa oppilaiden positiivisuutena, oikeudenmukaisuuden tunteena sekä asioiden ennustettavuuden kokemuksena ja on näin tärkeä osa yksilön hyvinvointia.

3.3.3 Osallisuus sosiaalisena pääomana

Osallistuminen ja osallisuus ovat niin ammattistarttitoiminnan kivijalkoja kuin tämän tutkimuksen peruskäsitteitä. Osallisuus on kuulumista johonkin yhteisöön ja usein se nähdään syrjäytymisen vastavoimana. Sosiaalisen pääoman näkökulmasta osallisuus on aktiivista osallistumista erilaisten ryhmien ja järjestöjen toimintaan. (Iisakka 2004.) Toiminnallinen oppimisyhteisö, jossa osallisuus ja avoimuus ovat keskeisiä toimintatapoja, edesauttaa yksilön oppimista ja myös jaksamista (Paloniemi 2008, 271). Wenger (2003, 4) on todennut, että osallisuus muokkaa ihmisten olemista, tekemistä sekä heidän tulkintojaan siitä mitä tekevät.

Kiilakosken (2007, 13) mukaan osallisuus voidaan määritellä oikeutena omaan identiteettiin sekä arvokkuuteen osana yhteisöä. Osallisuuteen liittyy vastuuta yhteisön toiminnasta ja myös sitoutumista toimintaan yhteisten asioiden edistämiseksi. (Kiilakoski 2007, 12–14.) Ryhmässä, jossa vallitsee luottamuksen ilmapiiri ja johon nuori kokee kuuluvansa, hän osallistuu toimintaa ja uskaltaa tuoda esiin omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Hän pystyy toimimaan ja toteuttamaan omia tavoitteitaan. Vehviläinen (2006, 78) kuvaa osallisuuden tunteen koostuvan tiedoista, taidoista, motivaatiosta ja vaikutusvallasta ryhmässä. Tärkeää hänen mielestään on luoda nuorelle mahdollisuus osallistumiseen.

Osallisuus positiivisena tunteena ja kokemuksena on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkittävä tekijä ja väylä sosiaaliseen tukeen ja pääomaan. Se on myös itsessään merkittävä voimavara ja sosiaalista pääomaa. Nuoret prosessoivat henkilökohtaisia polkujaan sosiaaliseen pääomaan samalla kun he kuuluvat ja osallistuvat erilaisiin yhteisöihin. (Korkiamäki 2013, 166, 185-186.)

3.4 Identiteetti sosiaalisessa vahvistumisessa

Tutkimusprosessin edetessä identiteetin tarkastelu nousi yhdeksi merkittäväksi näkökulmaksi tarkasteltaessa sosiaalista vahvistumista. Identiteetti muotoutui osaksi myös tutkimuksen teoreettista viitekehystä, koska identiteettiin liittyvät asiat kietoutuvat niin luottamuksen, osallisuuden kuin sosiaalisen pääoman teemoihin. Tarkastelen identiteettiä vain näiltä osin. Rajausta on tarpeen, sillä ymmärrän identiteetin laajana persoonallisuutta koskevana psykologian, sosiologian ja kasvatustieteen käsitteenä. Niemelä (2002) on todennut, että identiteetti vaikuttaa sosiaalisen pääoman määrään ja sisältöön. Vastavuoroisesti yksilöiden identiteettiin vaikuttaa sosiaalinen pääoma. Côté ja Levine (2002, 148) näkevät nuorten osallistumisen vaikuttavan identiteetin kehittymiseen ja he näkevät osallistumattomuuden ongelmalliseksi identiteetin kehittämisessä, sillä se aiheuttaa identiteetin muodostumisvaiheen pidentymistä.

Identiteettiin liittyy minäkäsitys ja molemmat ovat tietynlaisia persoonaa koskevia ylätasoa käsitteitä. Aho on (2005, 22) todennut, että minän ja identiteetin erottaminen toisistaan on vaikeaa. Minä-käsite viittaa yksilöllisiin persoonallisiin piirteisiin ja se on yksilön asennoitumista itseensä, pitäen sisällään kognitiivisen ja affektiivisen puolen. (Aho 2005, 22-23). Laine (2004, 72) näkee identiteetti-käsitteen lähes synonyyminä minäkäsitykselle. Identiteetti käsitteenä korostaa minuudesta sitä puolta, joka ilmenee erilaisissa ryhmissä ryhmäjäsenyyksinä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Niemelä 2002, 77). Ahon (2005, 22) mukaan identiteetissä on kyse ihmisen ainutlaatuisuuden lisäksi hänen paikkansa määrittelystä eli toisin sanoen siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa. Fadjuhoff (2010, 184) on todennut, että yksilön identiteetti antaa pohjaa elämän eri osa-alueille, kuten ammatinvalintaan tai perhesuhteisiin, määrittäen arvoja ja sitoumuksia.

Kalliopuska (2005, 77) on määritellyt identiteetin suhteellisen pysyväksi, jatkuvan ja yhtenäisen oman yksilöllisyyden, minän ja oman elämän kokemistavaksi. Identiteetti sisältää minäkuvan, itsetunnon ja kaikki merkittävät oppimiskokemukset. Identiteetti vastaa kysymyksiin kuten ”kuka minä olen” tai ”kuka minä olen toisille”. (Saastamoinen 2006, 170). Identiteetti antaa yksilölle tulkintakehyksen kokemuksille. Sen myötä syntyy käsitys itsestä ja elämän ymmärrettävyydestä, sen mielekkyydestä ja hallittavuudesta. Jatkuvuuden tunne ja sisäisen eheyden kokemus muodostavat tärkeän osan identi-

teettiä. (Heikkinen 1999, 48.) Tämän päivän modernissa individualistisessa yhteiskunnassa identiteetin muotoutuminen ei ole helppo asia yksilölle.

3.4.1 Identiteetin muotoutuminen

Nuoruvaiheessa identiteetin muotoutuminen on yksi kehitystehtävistä, vaikka sen muotoutuminen jatkuu koko elämän. Muotoutumiseen ja kehittymiseen vaikuttavat niin kehityspsykologiset tekijät kuin monet sosiaaliset tekijät ja ympäristöt kuten Fadjukoff (2010, 180, 189) on todennut. Tämä tutkimus sijoittuu nuoruuden nivelvaiheeseen ja koulutuspolun valintoihin, joihin muotoutuva identiteetti vaikuttaa. Identiteetin muotoutumisen psyykkisten ja biologisten reunaehtojen lisäksi siihen vaikuttaa yksilön sosio-kulttuurinen konteksti kuten yhteisö, perhe- ja ystävyys-suhteet, joissa syntyy erilaisia kokemuksia. (Fadjukoff 2010, 187.) Tässä yhteydessä tarkastelen ensin yksilön identiteetin rakentumista kehityksellisestä näkökulmasta, josta laajennan näkökulmaa sosiaalisten tekijöiden vaikutukseen.

Monissa eri tutkimuksissa on osoitettu, että identiteetin kehitys alkaa jo varhaislapsuudessa, kun lapsi alkaa ymmärtää oman erillisyytensä muista ihmisistä. Voimakkainta muodostaminen on kuitenkin varhaisnuoruudessa jatkuen myöhempään nuoruuteen eli 19-21-vuoteen, mutta hioutuen koko ihmisiän. (Fadjukoff 2010, 186.) Identiteetin rakentaminen merkitsee yksilölle käsityksen muodostumista omasta yksilöllisyydestä, omista arvoista, valinnoista sekä niistä päämääristä mihin elämässään pyrkii (Fadjukoff 2010, 179).

Nuoruuden nivelvaiheessa, joka on voimakkaan identiteetin kehittymisen vaihe, nuoren on tehtävä samanaikaisesti monia suuria elämää suuntaavia valintoja myös koulutuksen ja ammattialan suhteen. James Marcia kehitti edelleen Eriksonin teoriaa tehden siitä konkreettisemmän identiteettistatuksia kuvaavan mallin. Malli osoitti, ettei muodostettu identiteetti ole jokaisella samalla tasolla. Se ei ole kehityksellinen malli, jossa edetään lineaarisesti vaiheesta toiseen, vaan identiteettitila voi vaihtua eri tasoille elämänvaiheista riippuen. Persoonallisuuden kehityksen tavoin identiteetti muokkautuu elämänmuutosten ja uusien tilanteiden mukana. (Marcia 2002.) Marcia jakaa omassa mallissaan lapsuudesta aikuisuuteen identiteetin etsinnän neljälle eri tasolle: selkiintymätön (diffuse), omaksuttu (foreclosure), etsivä (moratorium) sekä saavutettu (achieved) identiteetti (Marcia 2002).

Selkiintymätön identiteetti tai identiteettihajaannus on kehittymättömin muoto. Tässä vaiheessa omaan arvomaailmaan ei ole syntynyt selkeitä ajatuksia siitä mikä merkitys eri asioilla on omassa elämässä. Identiteettikriisi on tavallaan kokematta ja yksilö on passiivisessa ja välinpitämättömässä ajalehtivassa tilassa. Selkiintymätön identiteetti on tutkimuksissa pystytty yhdistämään arvaamattomuuteen, mielenterveyden ongelmiin, toimintahaluttomuuteen ja elämän merkityksen tunteen puuttumiseen. (Marcia 2002, 204; Fadjukoff 2010, 181-182.)

Suljettu tai omaksuttu identiteetti on tila, jossa nuori ei ole kokenut minkäänlaista identiteettikriisiä vaan on omaksunut ilman vaihtoehtojen vertailua perheensä tai muun viitekehityksen normit sitoutuen kuitenkin niihin. Tällainen identiteetti on tutkimusten mukaan yhteydessä kaavamaisiin käyttäytymismalleihin ja perinteisiin sosiaalisiin arvoihin ja valintoihin. (Marcia 2002; Fadjukoff 2010, 182, 190.)

Etsivän identiteetin vaihe, josta käytetään nimeä myös identiteettikriisi, toimii välivaiheena pysyvämpään identiteettiin. Vaiheeseen kuuluu aktiivista asioiden ja ajatusten selvittelyä sekä erilaisten vaihtoehtojen arviointia ja kokeilua, mutta ei vielä sitoutumista mihinkään arvomaailmaan. Tässä vaiheessa nuori on usein peruskoulun päätösvaiheessa. Identiteettitilassa nuori kokee olonsa usein tasapainottomaksi, epävarmaksi ja elämänsä epätydyttäväksi. Nuori kuitenkin uskaltaa kyseenalaistaa omaa ja muiden ajattelua, mikä on erittäin tärkeä kehityksen kannalta. Jos vaihe jatkuu pitkälle aikuisuuteen, se saattaa johtaa epäilyyn ja epävarmuuteen. (Marcia 2002, 202 - 203; Fadjukoff 2010, 182, 188.) Jos nuori tavallaan jää vaiheeseen ja identiteettikriisi pitkittyy, tilanne voi vaikuttaa heikentävästi koulutusvalintaan tai johtaa syrjäytymisprosessiin.

Saavutettu tai kypsä identiteettivaihe tarkoittaa, että yksilö on aktiivisesti rakentanut identiteettiään ja näkemyksiään pohtimalla ja vertailemalla asioita ja arvoja omista lähtökohdistaan. Tämä vaihe on monissa tutkimuksissa osoitettu kypsimmäksi ja vahvimaksi tasoksi. Se tuo itsevarmuutta ja luottamusta siihen, että yksilö itse voi vaikuttaa tulevaisuuteensa. Kypsän identiteetin on osoitettu olevan hyvinvoinnin vahva voimavara. Se myös tukee hyvinvoinnin muita osatekijöitä kuten elämänhallintaa, psykologista ja sosiaalista hyvinvointia sekä toisista huolehtimista. Sen on liitetty myös luovuuteen ja jatkuvuuden tunteeseen sekä onnellisuuteen. (Fadjukoff 2010, 182-184.)

Yksilön identiteetin ja minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttaa voimakkaasti toisilta ihmisiltä saatu palaute, joka vaikuttaa siihen minkälainen minä-skeema tai minäkuva

muodostuu. (Aho 1996, 26.) Lahikainen ja Pirttilä-Backman (2007, 82-83) ovat määritelleet saman suuntaisesti kuin Wenger (2003), että identiteetti syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Identiteetin muotoutumisen vaiheessa nuori saattaa tarvita tukea ja aktiivista ohjausta niin vanhemmiltaan kuin koulussa ja muissakin sosiaalisissa yhteisöissä, sillä kasvuympäristöllä ja vanhemmilla on todettu olevan merkittävä vaikutus nuoren identiteetin muodostumiselle. Vanhempien ja muiden tukea nuoret tarvitsevat pohtiessaan arvojaan tai ammatinvalintaan liittyviä asioita, koska nuori ei ole valmis kohtaamaan emotionaalisia, kognitiivisia tai moraalis-eettisiä haasteita. (Côté 2005b, 223-224.) Nuorelle vuorovaikutus muiden kanssa on tärkeä asia identiteetin muodostumiselle, sillä vetäytyminen läheisistä ihmissuhteista tai aitojen kontaktien korvaaminen virtuaalimaailman kontakteilla saattaa johtaa heikkoon tai vääristyneeseen identiteettiin. (Fadjukoff 2010, 190 - 192.)

Koulun rooli nousee yhä tärkeämmäksi nuoren identiteetin muotoutumisessa, koska kodin vaikutus nuorelle tuen antajana saattaa heiketä ja muiden kontaktien kuten virtuaalisten tai sosiaalisen median välityksellä välittyvien korostua. Tämä vaatii koulua kiinnittämään huomiota tähän. Lemke (Korhonen 2003, 60) on todennut, että kun oppija on aktiivisessa suhteessa yhteisön toimintaan ja diskurssiin, identiteetti on jatkuvan rakentamisen ja muovautumisen kohteena. Identiteetti muokkaantuu ja oppimista tapahtuu osallistuttaessa toimintaan suhteessa yhteisöön (Wenger 2003, 4).

Wengerin näkemysten mukaan identiteetin muovautumiseen vaikuttaa se, miten yksilö arvostaa yhteisöä ja miten yhteisö vaikuttaa siihen, minkälaisia yksilön näkökulmiin. Identiteetti muokkaantuu myös siinä, kun osallistujat neuvottelevat suhdettaan toisiin merkitysneuvotteluissa. (Wenger 1998, 4-5, 152-153, 219.) Juuti (1995, 32) on jatkaen näitä Wengerin ajatuksia todennut, että identiteetin kehityksen kannalta on parasta, jos yksilö kokisi tekemisensä ja olemisensä yhteisössä mielekkäänä ja merkittävänä. Identiteetin selkiintymättömyys saattaa vaikuttaa negatiivisesti heikentäen yksilön mahdollisuuksia sosiaalisen pääoman syntymiseen ja pitkälle aikuisuudessa yhteiskuntaan kiinnittymiseen.

3.4.2 Identiteettipääoma linkkinä sosiaaliseen pääomaan

Identiteettipääoma käsitteenä linkittää identiteetin sosiaaliseen pääomaan. James Côté on kehitellyt identiteettipääoma-käsitettä tarkoittamaan niitä sosiaalisia ja identiteettiresursseja yleisessä kontekstissa, jossa identiteetistä neuvottelu ja ylläpito ovat tärkeitä.

(Côté & Levine 2002). Côtén mielestä identiteettipääoma on modernin yhteiskunnan selviytymiskeino. Nuoret tarvitsevat identiteettipääomaa rakentaakseen sosiaalista pääomaa, jotta pärjäävät aikuisuuden haasteissa. Identiteettipääoma on lähellä psykososiaalisia taitoja sisältäen elämänvalintoja ja ryhmäjäsenyyksiä, jotka kasaantuvat kognitiivis-rakenteellisesti tai psykososiaalisesti. Identiteettipääoman hankkimisen kuvaamisessa voidaan tarkastella yksilön panostamista tiettyyn identiteettiin tai identiteetteihin. (Côté & Levine 2002, 225-227.)

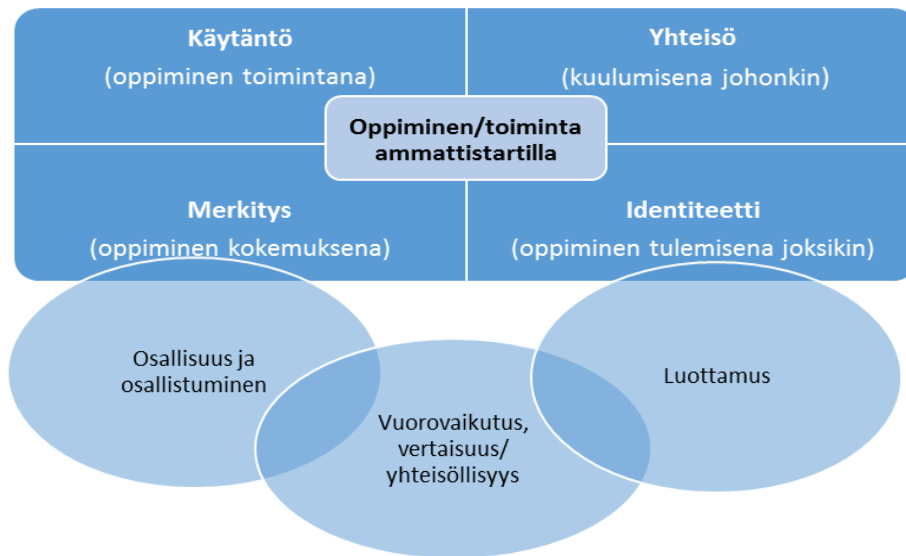
Identiteettipääomamallissa Côtén mukaan identiteetti muotoutuu vuorovaikutuksessa ja neuvotteluissa vertaisryhmien, sosiaalisten instituutioiden tai perheenjäsenten välillä. Hän myös toivoo identiteetin kehittymistä pidettävän moniulotteisena prosessina, jolla on subjektiivinen, persoonallinen, vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen ilmenemismuoto. Identiteettipääoman avulla yksilö voi liittyä virtuaalisiin tai konkreettisiin ryhmiin ja verkostoihin. (Côté 2005a, 227.) Yhteisöissä tapahtuvat identiteettineuvottelut määrittävät yksilön identiteetin rajat ja mahdollisuudet sekä minkälainen identiteetti yksilölle muodostuu. Sen voi myös ajatella olevan sosiaalista pääomaa. Se toimii yläkäsitteenä humaanille ja sosiaaliselle pääomalle, joka liittyy yksilön yhteisöön. (Côté 2007, 61-62, Côté ja Levine 2002, 40-41.)

Yhteiskunnan yleinen arvomaailman ja kulttuurien mureneminen heikentää normeja, arvoja ja traditioita ja samalla näiden merkitys nuoren identiteetin kehittymisen vaiheessa heikkenee. Tämän seurauksena Côté ja Levine (2002) ovat todenneet, että nuori ei välttämättä saa riittävää tukea tavoitteilleen, valinnoilleen tai ammatilliseen ja koulutukselliseen valintatilanteeseen. Côté ja Levine (2002) ovat tuoneet esille, että nykyinen yhteiskunta korostaa yksilöllisyyttä ja yksilön omia valintoja sekä arvojen suhteellisuutta. (Côté 2005b, 221-222.)

Yhteiskunnassa heikompia jäseniä, joilla identiteettipääomaa ei ole, on tuettava elämäntilanteen tunteissa sekä annettava ohjausta elämän eri valinnoissa. Nuorten tulisi saada ohjausta ja koulutusta valintojen tekemiseen ja uransa suunnitteluun. Nuoren ohjaaminen itsereflektointiin ja pohtimaan elämän strategiaa on hänen mielestään keskeistä tässä. (Côté 2005b, 231.) Côté ja Levine arvostelevat nykyistä postmodernin ajan koulutusjärjestelmää ”mustaksi laatikoksi”, johon opiskelijat laitetaan ja josta he tulevat ulos aikanaan tietyn tietomäärän kanssa. Kukaan ei vain tiedä, mitä laatikon sisällä tapahtuu. (Côté & Levine 2002, 142-143.)

3.5 Yhteenvetoa tutkimuksen viitekehyksestä

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui tutkimusprosessin kuluessa monen vaiheen kautta sosiaalisen oppimisen ja sosiaalisen pääoman näkökulmista. Tutkimuksen käsitteiksi muokkaantuivat vuorovaikutus, verkosto ja yhteisöllisyys, osallisuus ja osallistuminen, luottamus sekä identiteetti. Näiden kautta päästään tarkastelemaan sosiaalista vahvistumista ammattistartin käytäntöyhteisössä (ks. kuvio 3.) Viitekehys kuvaa myös ammattistartin kokonaisvaltaisen opetuksen ja ohjauksen kulmakiviä.



KUVIO 3. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys (mukaeltu Wenger 2003)

Toiminnan kuvaamisessa käytän Wengerin käytäntöyhteisö-käsitettä. Käytäntöyhteisö-teoria antaa tutkimukseen käsitteitä ja välineitä, joiden avulla voidaan analysoida yhteisön pedagogista arjen toimintaa (Wenger 2003, 4-9). Teoriaa täydensin sosiaalisen pääoman käsitteillä, jotta tutkimuksessa päästään tarkastelemaan sosiaalisen pääoman vahvistumista sekä luottamuksen vahvistumista ja identiteetin eheytymistä. Sosiaaliseen vahvistumiseen tarvitaan opiskelijan aktiivista osallistumista pedagogiseen toimintaan, sillä osallisuus toimintaan muokkaa niin identiteettiä kuin luottamustakin. Wengerin mukaan merkitystä on lopulta sillä, mitä oppiminen tuottaa, kuten kykyä kokea maailmaa ja sitoutua sen merkityksellisiin toimintoihin. (Wenger 1998, 52-54; Annala 2007, 48.)

4 TUTKIMUS AMMATTISTARTTIRYHMÄSSÄ

Tutkimus käsitteli sosiaalista vahvistumista ja sosiaalisen pääoman kehittymistä ammattistartti-koulutuksessa. Tapaustutkimuksen kontekstina ja muutosintervention paikkana toimi ammattistartin yksi opiskelijaryhmä. Tutkimuksessa kiinnostus kohdistui ryhmän ammattistarttivuoteen ja sen toimintaan käytäntöyhteisönä, jota tarkastelin opiskelijoiden kokemusten kautta, täydentäen aineistoa omilla havainnoillani. Ammattistarttivuotata ja sen käytäntöjä tarkastelin muutokseen tuottajana eli interventiona.

Tässä luvussa esittelen ensin koulutusmuotona ammattistarttia valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta, jonka jälkeen selvennän tutkimusasetelmaa ja tutkimuksen tutkimuskysymyksiä. Myöhemmissä alaluvuissa esittelen tutkimusstrategian sekä prosessimaisesti kehittyneet metodologiset ratkaisut. Kerron tutkimuksen toteutuksesta aineiston kokoamisen ja analysoinnin osalta. Viimeisessä alaluvussa on yhteenveto tutkimusprosessin vaiheista.

4.1 Ammattistartti tutkimuksen kontekstina

Ammattistarttikoulutusta, ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta aloitettiin kehittää eri koulutusten järjestäjien toimesta projektimuotoisesti vuosina 2006-2010. Opetushallitus koordinoi projektitoimintaa, jossa oli mukana muutamia kymmeniä koulutuksen järjestäjiä. (Jäppinen 2010, 7, 9.) Koulutusmuotoa kehitellessä tavoitteena oli vähentää nuoren riskiä jäädä koulutuksen ulkopuolelle, koska on todettu, että onnistuneilla koulutusvalinnoilla voidaan vähentää opintojen alkuvaiheen keskeyttämistä sekä parantaa koulutuksen läpäisyä. Projektijaksokokeilukauden jälkeen vuonna 2010 koulutukselle vahvistettiin valtakunnallinen opetussuunnitelma. (Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.)

Ammattistartti on tarkoitettu sellaisille peruskoulun päättäneille nuorille, jotka haluavat selkiinnyttää ammatillisia suunnitelmiaan ja tutustua ammatillisen koulutuksen eri aloihin sekä haluavat vahvistaa opiskelutaitojaan. Koulutukseen voi hakeutua peruskoulunsa päättänyt nuori, jolla ei ole opiskelupaikkaa tai joka on keskeyttänyt toisen asteen koulutuksen. Nuoren motivaation ja oman aktiivisuuden merkitys korostuu ja sitä koros-

tetaan niin valintavaiheessa kuin opintojen aikana. (Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.)

Ammattistartti opiskelun tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet hakeutua ammatilliseen koulutukseen sekä tukea ja vahvistaa opiskelijan edellytyksiä suorittaa ammatillinen perustutkinto. Tavoitteena on myös vahvistaa opiskelijan valmiuksia ottaa vastuuta ja sitoutua opiskeluun. Opiskelijaa ohjataan noudattamaan opiskelun ja työelämän arvo-perustan mukaisia sopimuksia ja eettisiä sääntöjä. Opiskeluvalmiuksien vahvistamisen ja opiskelumotivaation kehittämisen tavoitteena on lisätä mahdollisuuksia siirtyä suoritamaan ammatillisia opintoja sekä onnistua opiskelussa. (Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.)

Koulutus on tutkintoon johtamatonta, laajuudeltaan 20-40 opintoviikkoa (taulukko 1), riippuen opiskelijan yksilöllisistä valinnoista. Opetus ei ole erityisopetusta. Opinnot kestävät yhden lukuvuoden tai minimissään yhden lukukauden eli opiskelun ammattistartilla voi vielä aloittaa tammikuussa, koska tällöin on vielä mahdollista saada suoritettua yhteishaun lisäpisteisiin edellytettävät 20 opintoviikkoa. (Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.) Seuraavassa taulukoon (ks. taulukko 1) on tiivistetty opetussuunnitelman opintokokonaisuudet.

TAULUKKO 1. Ammattistarttiopintojen sisällöstä (Opetushallitus 2010, 7)

Ammattistarttiopinnot	Laajuus 20 – 40 ov, kesto noin lukuvuosi
Pakolliset opinnot	
Opiskelu- ja elämäntaidot	5 - 15 ov
Perustietojen ja -taitojen vahvistaminen (mm. äidinkielen, matematiikan, ruotsin, englannin kertaus)	5 - 10 ov
Ammatinvalinta- ja urasuunnittelutaidot (sis. Työssäoppimiseen valmentautumisen)	5 - 15 ov
Valinnaiset opinnot:	
Ammatilliset opinnot (sis. atto-opintojen suorittaminen)	0 – 10 ov
Ammatilliset opinnot (sis. työelämän lupakorttien suorittaminen)	0 – 5 ov

Ammattistartilla opinnot muodostuvat pakollisista ja valinnaisista kokonaisuuksista. Koulutusmuodon oppimisympäristöt pohjautuvat elinikäisen oppimisen avaintaitoihin, kuten oppimiseen ja ongelmanratkaisutaitoihin, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön, terveyteen, turvallisuuteen ja toimintakykyyn, kestävään kehitykseen ja aktiiviseen kansalaisuuteen ja eri kulttuureihin niin toimintatavoiltaan kuin sisällöiltään. Näistä muodostuvat kolme opintokokonaisuutta: opiskelu- ja elämäntaidot, perustietojen- ja taitojen vahvistaminen sekä ammatinvalinta- ja urasuunnittelutaidot, joiden sisään rakentuvat kaikki toiminta ja opetus. (Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2010.)

Opetusta toteutetaan eri ympäristöissä niin luokkamuotoisesti luokassa kuin muissakin opetusympäristöissä. Tutustumiskäynnit eri kohteisiin kuten oppilaitoksiin ja työpaikoille ovat oleellinen osa opintoja. Yksi lähtökohta opetuksessa on työelämälähtöisyys ja käytännönläheisyys. Opiskelijakohtaisesti opintoja voidaan myös suunnata johonkin alaan tai tutkintoon. Tarvittaessa opiskelijan yksilöllisten tavoitteiden mukaan opiskelua saatetaan toteuttaa eri ammatillisten tutkinnonalojen, työelämän, projektien ja muiden sidosryhmien kanssa. Opetuksesta, sen kokonaisuuksien suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaa ryhmänohjaaja. Verkosto- ja yhteistyöllä lisätään opetuskokonaisuuksiin käytännönläheisyyttä, työelämälähtöisyyttä sekä opiskelijan tarpeiden mukaista ohjausta.

4.2 Tutkimuksen asetelma ja tutkimuskysymykset

Lähtökohdat tähän tutkimukseen ovat muotoutuneet vähitellen omien opettajakokemusten myötä. Työvuosien aikana itseä on alkanut kiinnostaa tutkia nuoren sosiaalista vahvistumista, jota nuori tarvitsee löytääkseen koulutuspolkunsä ja selviytyäkseen elämähaasteita. Näistä lähtökohdista tutkimusasetelmaksi hahmottui tavoite selvittää sosiaalisen pääoman vahvistumista kouluyhteisössä. Lehtovaara (1995, 76–78) on todennut, että tutkijan on pyrittävä tuomaan esille oma esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä lukijoille nähtäväksi. Tutkimus lähti rakentumaan oman työkokemukseni kautta syntyneestä esioletuksestani. Koulutusmuotona ja interventiona ammattistartilla on vahvistavaa merkitystä nuoren sosiaalisen pääoman kehittämisessä. Tämä esioletus on suunnannut tutkimusta, mutta myös auttanut laajentamaan tutkimuksellista mielenkiintoa eri tasoille.

Tutkimusasetelma ja -kysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Näin Moilanen ja Räihä (2010, 51) ovat todenneet tutkimuksessa käyvän kun tutkija löytää uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä ja täsmentää tutkimusongelmia. Tässä tutkimusprosessissa tutkimusasetelma muotoutui ja täydentyi esioletuksesta eteenpäin. Muotoutuneen tutkimusasetelman avulla uskon saavani vastauksia tutkimuskysymyksiini, jota tarkastelin tässä mikro- ja mesotasoisessa (Ruuskanen 2001) sosiaalisen pääoman kehittymistä koskevassa tapaustutkimuksessa. Tutkimus yhdistää kasvatustieteiden, yhteiskuntatieteiden, sosiologian sekä nuorisokasvatuksen näkökulmia.

Varsinaiset tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimusprosessin ohjailemana tutkimusasetelman ja tavoitteiden pohtimisen jälkeen. Tutkimusasetelmaan sekä ammatti- ja tutkimusetiikkaan liittyvä tärkeä asia oli tutkimukseen osallistuvien anonyymiyden turvaaminen, joten myös tutkimuseettiset näkökulmat vaikuttivat tutkimusasetelmaan. En ole kuvannut tarkasti tutkimusympäristönä olevaa ammattiryhmää, sillä halusin suojata heitä ja hakea vain vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Muodostuneen tutkimusasetelman ja -kysymysten kautta tavoitteena oli päästä tarkastelemaan ammattistartilla opiskelevien nuorten kokemusten ja arviointien avulla onko ammattistarttikoulutuksella käytäntöyhteisönä merkitystä opiskelijan sosiaalisessa vahvistumisessa - sosiaalisen pääoman, luottamuksen ja identiteetin vahvistamisessa. Toiseksi kiinnostavaksi kysymykseksi muodostui tutkimusprosessin aikana selvittää, miten ammattistartti toimii vahvistamisen välineenä. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

- Millainen merkitys ammattistartilla on nuoren sosiaalisen pääoman, luottamuksen ja identiteetin vahvistajana (näkökulmina: vuorovaikutus, vertaisuus/yhteisöllisyys, osallisuus ja osallistuminen sekä luottamus)?
- Miten ammattistartti toimii sosiaalisen vahvistamisen ryhmämuotoisena käytäntöyhteisönä (näkökulmina: yhteisö, käytäntö, merkitys ja identiteetti)?

4.3 Tutkimuksen metodologia

Tutkimuksen metodologia tarkoittaa lähestymistapaa tutkittavaan aiheeseen (Metsämuuronen 2008, 11). Metodologiseen kysymykseen liittyy se, miten tutkijan pystyy

perustelemaan menetelmien ja aineistojen käytön. Metsämuuronen (2008) on todennut, että metodologia on käyttökelpoinen silloin, kun se palvelee käytännön tutkimusta.

Tämän tutkimuksen metodologian muotoutumiseen vaikuttivat monet eri tekijät kuten anonymiteettiin liittyvät kysymykset sekä koulutuksen käytännöt ja arki. Tutkimusmenetelmien valinta ohjailee merkittävästi tutkimusta. Valitun menetelmän avulla tavoitteena on saada vastauksia tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen metodologia kehittyi prosessimaisesti tutkimusstrategian kanssa, sillä pyrkimyksenä oli saada monipuolinen kuvaus interventtiosta nimeltään ammattistartti. Metodiseen kehittymiseen vaikutti tutkimuksen tausta, tavoitteet sekä suhteeni tutkittaviin ja tutkimuksen ympäristöön. Menetelmäksi tutkimuksen aikana vahvistui monimenetelmällinen tapaustutkimus, joka mahdollisti monipuolisen aineiston keräämisen tutkimuksen reunaehdot huomioiden.

4.3.1 Tapaustutkimus ja monimenetelmällisyys

Tapaustutkimuksen tekemiseen johdatti sen käytännöllisyys tutkimusotteena ja sen antama mahdollisuus liittää tutkimus omaan pedagogiseen toimintaan ryhmän kanssa. Lähtökohta tapaustutkimukselle on yksilöiden kyky tulkita elämän tapahtumia ja inhimillisiä kokemuksia antaen niille merkityksiä. Tapaustutkimus mahdollistaa myös tutkimuksen kohteelle mahdollisuuden pohtia omia kokemuksia ja oppimisen näistä kokemuksista. (Mäntylä 2007, 45.) Tapaustutkimus ei ole metodi vaan tutkimustapa ja -strategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.)

Tapaustutkimus eli case study voidaan määritellä Yin (2003) mukaan empiiriseksi tutkimukseksi, jonka avulla käyttäen monipuolisia tiedonhankkimistapoja voi tutkia nykyisiä tapahtumia tai ihmisiä tietyssä ympäristössä (Metsämuuronen 2008, 16). Kasvatustieteen alalle tapaustutkimus soveltuu, sillä se on opetuksen ja oppimisen näkökulmasta katsottuna käytännöllinen tutkimusstrategia (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11).

Tapaustutkimuksen käyttämistä on usein perusteltu sen holistisuudella eli kokonaisvaltaisena tutkimusstrategiana, jonka avulla luonnollisesti ilmenevää tapausta voidaan analysoida. Sen käyttämisen taustalta löytyy kiinnostus sosiaalisiin prosesseihin, monenlaisten aineistojen ja menetelmien käyttöön, aikaisemman tutkimuksen hyödyntäminen

sekä tapausten ja kontekstin rajan hämärtyminen. Tapaustutkimuksen avulla voidaan tutkia uudenlaisia ilmiöitä teräväpiirteisesti ja perusteellisesti, jolloin teoreettinen näkökulma tai käsitteistön valinta selkenee ja tarkentuu tutkimusta tehtäessä. Myös tutkimusasetelma muotoutuu monesti vasta tutkimuksen aikana. (Laine ym. 2007, 10, 29.)

Usein tapaustutkimuksella tarkastellaan prosesseja eikä vain produktiota. Tutkimus kohdistuu myös ympäristöön eikä vai siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, myös uuden oivaltamiseen eikä aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen. (Syrjälä 1994, 13.) Tapahtumiin tai tilanteisiin osallistuvien ihmisten kokemukset ympäristöstään nousevat merkittäviksi – tutkimuskohteiksi. Tapaustutkimuksen kohteena, tapauksena, voi tyypillisesti olla muun muassa tapahtuma, tilanne, yksilö, ryhmä, luokka, yhteisö tai koulu, joiden tarkastelussa kiinnostuksen kohteena ovat usein prosessit. Olennaista on, että tutkittava tapaus muodostaa jonkinlaisen kokonaisuuden. (Syrjälä 1994; Hirsjärvi ym. 2008, 135.)

Tapaustutkimuksessa pyritään kuvailemaan tutkimuskohde luonnollisessa ympäristönsään yksityiskohtaisesti. Tapaustutkimuksessa tutkittavan ilmiön todellisuutta tarkastellaan eri näkökulmista ja kootaan monipuolinen aineisto, jolloin voidaan käyttää erilaisia niin määrällisiä kuin laadullisia tutkimusmenetelmiä tiedonkeruu- ja analyysitapoja. Tutkimus on konkreettista ja mahdollistaa elävän ja intensiivisen lähikuvan kohteesta ja osallistujien kokemasta todellisuudesta. (Metsämuuronen 2008, 16-17; Mäntylä 2007, 45; Hirsjärvi ym. 2008, 136-137, 139.) Kuvailevat menetelmät eivät välttämättä pyri selittämään ilmiöiden välisiä yhteyksiä tai tekemään ennusteita, vaan tavoitteena on tutkimuskohteen ominaispiirteiden systemaattinen, tarkka ja totuudenmukainen kuvailu. (Metsämuuronen 2008; Hirsjärvi ym. 2008, 139; Laine ym. 2007, 23.)

Tämän tutkimuksen aikana tutkimusmenetelmiä tuli tarve vahvistaa aineiston keräämisen ensimmäisen vaiheen jälkeen, koska kerätty aineisto oli niukkaa. Perehtyessäni uudelleen tutkimusmenetelmää koskevaan kirjallisuuteen, tutustuin monimenetelmätutkimukseen, joka liittyy tapaustutkimuksen perinteeseen. Tutkimuksen luonteeseen ja sen kontekstiin soveltui monimenetelmällisyys tukevoittamaan aineiston keruuta, analyysia, tulkintaa ja raportointia. Se vastasi tavoittelemiani joustavaa ja tutkimusprosessia seurailevaa menetelmää. Monimenetelmä-käsitteelle löytyy useita vaihtoehtoisia termejä kuten mixed methods, integroiva tutkimusmetodi, integroiva strategia, monimetodologinen lähestymistapa, pragmaattinen tutkimusote tai triangulaatiotutkimus. (Hänninen

2009; Hirsjärvi 2008.) Hänninen näkee yhdistämisen perusteina muun muassa triangulaatio vahvistamisen, täydentämisen, kontekstualisoinnin ja rikastamisen (Hänninen 2008).

Lehtovaaran (1994, 35-36) mukaan tutkimuksen tekijän tulee pohtia metodologisissa valinnoissa, miten yhdistää erilaiset paradigmat ongelmallisten tilanteiden välttämiseksi. Tärkeintä monimenetelmällisyydessä on tutkijan tiedon ja erilaisen tietämisen taju. Perspektiivin valinta on tärkeää, sillä sen avulla tutkittavaa kohdetta pyritään kuvaamaan, selittämään tai ymmärtämään. Tutkimusta tulee kokonaisuudessaan tarkastella sen mukaan, millaiseen tavoitteeseen ja tietoon tutkimus pyrkii. (Suoranta 1995, 91.)

Tutkimuksen aineiston kokosin monimenetelmällisestä, joten syntynyt aineisto oli monimuotoista. Useampien tutkimusmenetelmien yhteiskäytöllä eli triangulaatiolla on mahdollista parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimuksen löydökset ja johtopäätökset ovat vahvempia jos niiden löytämiseksi on käytetty useampia menetelmiä. Aineisto muodostuu monipuoliseksi niin sanotuksi todisteluaineistoksi. Monimetodisella tutkimusstrategialla pyritään luomaan ilmiöstä useita toisiaan täydentäviä käsityksiä. (Laine ym. 2007, 23-24.)

Tässä tutkimuksessa esiintyi varsinaisesti kolme triangulaatiotyyppiä: aineisto-, menetelmä-, aika- ja tutkijatriangulaatio. Aineistotriangulaatiossa kerätään aineistoa eri lähteistä ja eri tavoin. Aineistona voidaan käyttää erilaisia dokumentti- ja dokumentaatioaineistoja, kuten haastatteluja, päiväkirjoja ja kyselyitä. Menetelmätriangulaatio liittyy edelliseen, koska kun tutkija kerää eri aineistoja, on hänellä jo käsitys sen analysoinnista. (Laine ym. 2007, 23-24, Yin 2003, 97-106.) Aikatriangulaatio liittyy tutkimuksen kestoon ja aineiston kokoamisaikaan. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan toisen tutkijan näkemyksiä tutkittavasta aiheesta tai osallistumista osaan tutkimusta. (Tuomi & Sarajärven 2002, 141.)

Triangulaatio mahdollistaa aineiston rikkauden, mutta toisaalta se saattaa johtaa myös ongelmiin tutkimuksessa. Tapaustutkimuksen haasteena saattaa olla aineiston organisointi ja analyysi siten, ettei saatu tieto jää sirpalemaiseksi. Aineiston kokoamiseen tutkimusraportiksi on kiinnitettävä huomiota. Järvinen ja Järvinen (2000) ovat tuoneet esiin, että tapaustutkimuksesta saattaa puuttua tieteellinen kurinalaisuus. He ovat myös todenneet, että yhden tapaustutkimuksen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä. Tässä tutkimuksessa muutosselonteon tuotetulla raportointimuodolla on tavoiteltu tuloksien

esittämiseen johdonmukaista rakennetta sekä niiden suhteuttamista teoriataustaan. Tutkimuksen tulokset kuvaavat tämän tutkimuksen tapauksen, yhden ammattistarttiryhmän opiskelijoiden kokemuksia.

4.3.2 Narratiivisuus ja kertovan muutosselonteon menetelmä

Tutkimuksen monimenetelmällisyyteen liittyi osana narratiivisuus, joka kehittyi kertovaan muutosselontekoon. Tutkimuksessa narratiivisuus yleisesti viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. (Heikkinen 2010, 143.) Heikkisen (2010, 147) mukaan narratiivisuus toimii kahdella tasolla. Narratiiviset kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta, että myös tuotos. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus oli mukana tutkimusaineiston keräämisessä, analyysissä ja jäsentelyssä ja aineistoa ”yhteen liimaavana” kertovassa muutosselonteossa. Heikkinen (2010) on todennut, että narratiivinen tutkimus käyttää usein materiaalinaan kertomuksia, mutta toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää tuotettuna kertomuksena maailmasta.

Tieteessä narratiivisuuden nousu liittyy meneillään olevaan tieto- ja tiedekäsityksen muutokseen. Tästä käännteestä alettiin puhua yleisesti 1990-luvulla narratiivisena käänteenä tai käänteenä kohti konstruktivismia. Tietäminen nähdään perustuvan suurelta osin kertomusten kuulemiseen ja niiden tuottamiseen. Ympäröivää maailmaa ja itseä tulkitaan kertomusten kautta – rakennamme identiteettiä tarinoiden välityksellä. (Heikkinen 2010, 143, 145.) Narratiivinen tutkimus ei pyri yleistettävään tai objektiiviseen tietoon (Heikkinen 2010, 157).

Narratiivista käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan tietämisen ja tiedon luonnetta. Se voi kuvata tutkimusaineiston luonnetta tai narratiivisuudella voidaan viitata aineiston analyysitapoihin. Sitä käytetään myös työotteena, jolloin sillä on ammatillinen ja käytännöllinen merkitys, muun muassa kasvatus-, opetus- ja sosiaalityössä asiakkaan identiteettityön tukemisessa. (Heikkinen 2010, 145, 152.)

Narratiiviseen perinteeseen kuuluu myös kertovan muutosselonteon menetelmä, jota on kehitetty kuvaamaan organisaatioiden kehittämisprosessia, mutta sitä on sovellettu myös pedagogiseen kehitystyöhön (Laitinen 2004; Mäntylä 2002). Kasvatustieteissä sen käyttö on ollut vielä vähäistä. Laitinen (1998 10, 28) käyttää nimikettä muutuskertomus tai muutosnarratiivi, joilla hän tarkoittaa menetelmän avulla tuotettua kokonaiskertomusta.

Muutosnarratiivi tarkoittaa dokumentteihin ja muihin lähteisiin ja muutosprosessiin osallistuneiden henkilöiden selontekoihin perustuvaa muutosprosessin kuvausta, kokonaiskertomusta tapahtumista ja tapahtumakuluista. Menetelmän avulla yritetään tavoitella ihmisten tulkintoja arkielämän tapahtumista. Kyse ei ole vain tutkijan kuvauksesta, vaan se on myös tutkimusprosessiin osallistuneiden henkilöiden kertomus, osallistujat eivät ole passiivinen objekti vaan aktiivisia osallistujia. (Laitinen 2008, 173-175; Laitinen 2004.) Laitinen (2004) perustelee muutosnarratiiveja sillä, että muutosprosessin vaiheet ja muutokselle annetut merkitykset saattavat jäädä kuvaamatta tavallisessa raportoinnissa, jolloin merkittävää informaatiota muutoksesta menetetään.

Kertovan muutosselonteon menetelmän taustalla on menetelmällinen tutkimusparadigman muutos ja varsinkin etogeniaksi kutsuttu sosiaalipsykologinen suuntaus, jonka syntyyn vaikutti Harrè n ja Second`n (1972) teos *The Explanation of Social Behaviour*. He ovat teoksessaan tuoneet esiin perustavan etogenian menetelmällisen ohjeen: ”Tieteellisessä tarkoituksessa kohteile ihmisiä ikään kuin he olisivat inhimillisiä olentoja” (Harre & Secord 1972, 84). Suuntauksessa ollaan kiinnostuneita kuinka ihmisten toimintaa ohjaa sosiaalinen järjestelmä. Harrè ja muutamat muut tutkijat ovat tästä edelleen kehittäneet selontekojen menetelmää. Tavoitteena on tutkia ihmisten sosiaalista vuorovaikutusta arjen tapahtumissa luonnollisissa ympäristöissä. Heidän mukaansa ihmisen sosiaalinen toiminta on aina merkitysten läpäisemää. Selontekojen menetelmän keskeiset käsitteet ovat episodi, selonteko ja neuvottelu. (Annala 2007; Laitinen 2004.)

Episodiksi voidaan nimetä mikä tahansa sosiaalisen elämän luonnollinen katkelman tai jakson tapahtuma, joihin ihmiset ovat sitoutuneet ja jotka muodostavat jonkinlaisen kokonaisuuden. Episodit voivat olla lyhyitä tai pidempiä jaksoja ihmisen elämässä tai ne voivat kuvata jonkin yksiselitteisen tai satunnaisen tapahtuman. Esimerkkinä Laitinen mainitsee ryhmän vaiheet perustamisesta hajoamiseen. (Laitinen 2004.)

Selonteot voidaan etogeenisessä lähestymistavassa ymmärtää ihmisten omasta toiminnastaan antamina selityksinä, joissa ihmiset tekevät oman toimintansa ymmärrettäväksi ja perustelevat tekojaan (Laitinen 2004). Selontekojen keräämisen jälkeen tutkijan on analysoitava selonteot yrittäen samalla päästä sisälle tutkittavien maailmaan ja löytää tutkittavien antamia merkityksiä. Huomioitavaa on ymmärtää, että selonteko ja käyttäytyminen ovat kaksi eri asiaa, siksi tutkijan onkin löydettävä selonteosta ristiriitaisuuksia, epä johdonmukaisuuksia tai puolustusmekanismeja. Selontekojen analyysin jälkeen

tutkijan on neuvoteltava tulkinnoistaan tutkimukseen osallistujien kanssa. Tulokset neuvotteluista voivat jäädä myös monitulkintaisiksi tai ilman osallistuvien esittämää kriittistä arviota, sillä muisti voi vääristää asioita tai haastateltavat voivat kaunistella niitä. (Laitinen 2008, 176-177; Laitinen 2004.)

Aineiston keräämismenetelmät riippuvat tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta. Tapaus-tutkimuksen tutkimusorientaatiota noudattaen voidaan käyttää useita erilaisia menetelmiä aineiston hankkimisessa. Tutkimukseen osallistujilta kerätään selontekoja toiminnasta, joko tutkimusaiheen, tutkimuskysymysten tai muutosprossin kannalta tai prosessin näkyväksi saattamiseksi. Saatu aineisto analysoidaan ja tämä prosessi kuvataan tutkimusraportissa selittäen lukijalle miten menetelmää on omassa tutkimuksessaan soveltanut. (Laitinen 2008, 182-183.)

Jokainen tutkimusprosessi on omanlaisensa ja jokaisella tutkijalla on omat lähtökohtansa ja aina kuitenkin jokaisella selonteolla on oma selittävä voima (Laitinen 1999; Laitinen 2008, 184). Laitinen (2008, 181) toteaa edelliseen viitaten, että muutuskertomuksen tuottamiseen on vaikea antaa yleispäteviä ohjeita. Tavoite on kuitenkin saada selkeä ja johdonmukainen kuvaus muutosprosessista. Muutosnarratiivin kirjoittamiseen tutkimuksessa on väljä prosessiohjeistus (ks. taulukko 3), jossa muutosnarratiivin tuottaminen voidaan jakaa kuuteen vaiheeseen: avauskertomukseen, tutkimuksen kontekstin kuvaamiseen, tapahtumien asettamiseen aikajärjestykseen, osallistujien selontekojen keräämiseen, muutuskertomuksen kirjoittamiseen ja muutuskertomuksesta neuvotteluun. (Laitinen 2004.)

Muutuskertomus aloitetaan yleensä avauskertomuksella, josta Eräsaari (1995, 60) on todennut, että avauskertomusta ei ole tarvinnut ”tappaa tieteellä” eli tutkijan läsnäolo persoonana on tekstissä sallittu kuvaamaan tutkijan ja kentän sekä tutkittavien ja lukijan välistä suhdetta. Avauskertomus on nimensä mukaisesti kertomus, jossa on kuvattu tutkijan pääsy tutkimuskentälleen tai tutkijan roolia. Myös tutkimuksen kontekstin kuvaus on tarpeellinen ja tätä kuvataan avauskertomuksen jälkeen. (Laitinen 2008, 181- 182; Laitinen 2004.) Tämän jälkeen lähdetään laatimaan varsinaista muutosprosessin kuvausta eli episodista etenemiskuvausta muutoksesta, jonka kirjoittaminen tapahtuu kahdessa vaiheessa. Ensin kerätään tarkasteltavaan muutokseen liittyvää aineistoa, jonka jälkeen ne listataan kronologiseen järjestykseen esimerkiksi aikajanaa hyödyntäen. (Laitinen 2004.)

Episodisen etenemiskuvauksen valmistuttua siitä valitaan avainepisodit, joista erilaiset selonteot antavat kuvauksen miltä muutokset tai vaikutukset ovat näyttäneet ja miten asiat on koettu. Tässä vaiheessa voidaan hyödyntää eri lähteitä kuten osallistujien selontekoja, tutkijan havaintoja sekä muita dokumentteja. (Laitinen 2004.) Vaihe antaa mahdollisuuden tiedon kriittiselle yhdistelylle ja arvioinnille luotettavan ja moniäänisen muutosnarratiivin aikaansaamiseksi. (Laitinen 2008, 181-183.) Tässä tutkimuksessa selontekoja olivat opiskelijoiden kirjoittamat kirjoitelmat, joita he kirjoittivat kahdella eri kerralla, sekä heidän vastauksensa useisiin kyselyihin ja itsearviointeihin lukuvuoden aikana.

Varsinaisen muutosnarratiivin kirjoittaminen episodisesta etenemiskuvauksesta edellyttää tutkijalta harkintaa ja kerronnallisten näkökohtien pohtimista, koska tapahtumat eivät etene vain aikajärjestyksessä vaan erillisinä prosesseina ja vain välillä liittyen toisiinsa perättäin tai rinnakkain sekoittuen. Tästä seuraa se, että varsinainen muutoskertomus ei välttämättä etene yksinomaan aikajärjestyksen mukaan vaan tutkijan on se pystyttävä kirjoittamaan useimmista yksittäisistä kertomuksista. (Laitinen 2008, 181-184.)

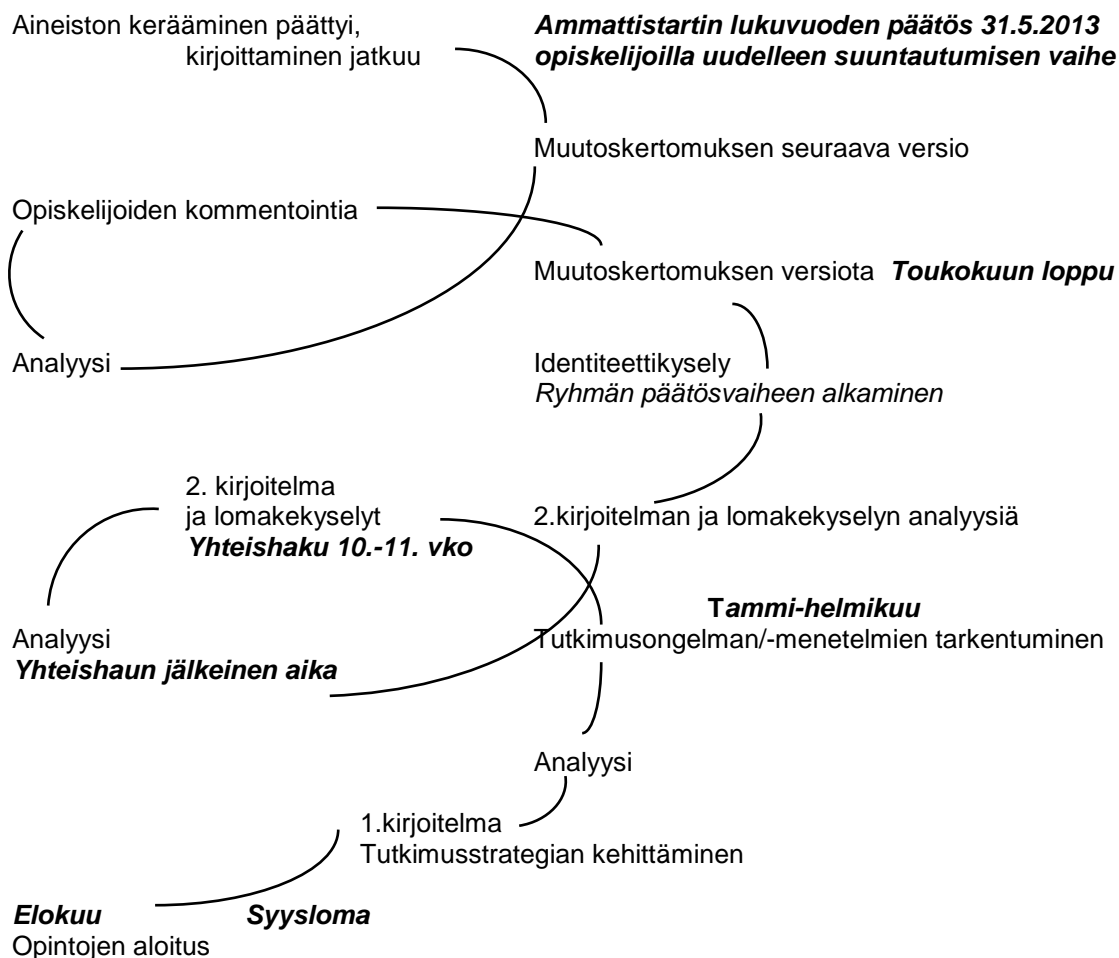
4.4 Tutkimuksen eteneminen – aineiston hankinta

Tutkimuksen tavoitteiden, lähtökohtien ja metodologian hahmottumisen jälkeen tutkimusprosessissa käynnistyi aineiston hankkimisen ensimmäinen vaihe joulukuussa 2012. Opiskelijoille annettiin tehtäväksi kirjoittaa tekstinkäsittelyohjelmalla omista kokemuksistaan kertomus. Lähtökohta narratiivisen menetelmän käyttämiseen oli antaa opiskelijoiden tuoda kokemuksiaan ”omalla äänellään” esiin, vaikka toisaalta on aina suhtauduttava varauksella ”äänen antamiseen”. Erkkilä ja Mäkelä (2002, 53) ovat todenneet, että vastaajien kokemukset välittyvät kuitenkin lukijalle tutkijan tulkinnan ja valikoinnin kautta, jota tutkija tarkastelee omista lähtökohdistaan. Annettaessa opiskelijoille mahdollisuus kirjoittaa kokemuksistaan, tavoittelin tällä myös antaa heille mahdollisuus jäsentää kokemuksiaan, valintojaan ja oppimistaan suhteessa koulutuksen tavoitteisiin. Kirjoittamisen pedagogisena tavoitteena oli opiskelijoiden reflektointi- ja tekstintuottamistaitojen kehittäminen, joka kuuluu myös opetussuunnitelman tavoitteisiin. Kevätlukukaudella opiskelijat kirjoittivat toisen kirjoitelman.

Menetelmän valintaan sisältyi riskinotto, sillä valitun menetelmän avulla ei välttämättä saa riittävää aineistoa, johtuen kirjoittajien kyvystä ja halusta tuottaa tekstiä kokemuksestaan. Narratiivisuutta käytettiin, koska halusin tutkijana antaa arvon opiskelijoiden kirjoitetuille ja omakohtaisille kokemuksille. Kirjoitetut kirjoitelmat jäivät molemmilla kirjoituskerroilla lyhyiksi, joten jouduin uudelleen miettimään tutkimuksen metodologiaa. Tilanne johdatti monimenetelmällisyyteen.

Monimenetelmällisyyden tultua mukaan aloin tehdä ja muokata opiskelijoille muutamia strukturoituja lomakekyselyitä, joilla keräsin aineistoa eri vaiheissa lukuvuoden aikana. Tutkimuslomakkeissa oli osassa Likertin asteikkokysymyksiä, mutta myös avoimia kysymyksiä. Sosiaalisen pääoman kyselyä kehitettiin DIAK:n hallinnoimassa syrjäytymisen ammattikorkeakouluopinnoissa CDS- hankkeessa, jossa tavoitteena oli ammattikorkeakouluopiskelijoiden syrjäytymisen tunnistaminen ja osallisuuden vahvistaminen sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Kysymysalueita oli viisi, joissa käytettiin viisiportaista Likertin asteikkoa. (Vuokila-Oikkonen 2010.) Tätä kyselyä muokattiin nuorten ammatilliseen peruskoulutukseen sopivammaksi ja täydennettiin avoimilla kysymyksillä, jotka koskivat identiteettiä, luottamusta ja vuorovaikutusta.

Opiskelijat saivat tämän kyselyn sekä minä-ryhmässä lomakekyselyt vastattavakseen oppituntien aikana valtakunnallisen yhteishaun tekemisen jälkeen maaliskuun alussa. Maaliskuun puolivälissä he saivat vastattavakseen myös identiteettiä koskevan kyselyn. Samanaikaisesti keräsin yhteen myös oman havainnointiaineiston ja kirjoitin ne aikajärjestykseen tutkimuspäiväkirjaani. Seuraava varsinainen aineiston keräämisen ajankohta oli toukokuun loppu. Kuvaan kuviossa 3. tutkimusprosessin etenemistä lukuvuoden 2012-2013 aikana ammattistartilla. Kuvioon olen sijoittanut yksittäisten selonteokojen kerääminen suhteessa lukuvuoden pedagogiseen toimintaan.



KUVIO 4. Tapaustutkimuksen vaiheet yhdistettynä ryhmän toimintaan 2012-2013

Tutkimuksen moniulotteisesta tutkimusaineistosta (ks. taulukko 2) suuren osan muodosti tämän tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti hankittu aineisto, jota voisi kutsua primaariaineistoksi. Primaariaineisto muodostui dokumentoiduista opiskelijoiden kirjoitelmista ja strukturoiduista arvioinneista ja palautteista. Opiskelijoiden kirjoittamia kirjoitelmia nimitän kirjoitelma-aineistoksi ja jälkimmäistä kyselyaineistoksi. Tämä analysoitu materiaali toimi muutuskertomuksen kirjoittamisen vaiheessa selontekoina ja avainepisodeina. Episodisen etenemiskuvauksen juuren muodosti dokumentaatioaineisto.

Monipuolisemman triangulaation saavuttamiseksi sekundaariaineistoksi muodostui opilaitoksen oma kysely aloittaneille opiskelijoille sekä Opetushallituksen valtakunnallinen ammattistartin aloittaneiden opiskelijoiden kysely. Nämä aineistot on tuotettu ensisijaisesti muihin selvityskäyttöihin, mutta tässä ne toimivat vertailuaineistona ja nimesin ne dokumenttiaineistoksi.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen aineistot

<p>Primääriaineisto > muodostuivat muutuskertomuksen episodeiksi ja selonteoiksi</p> <ul style="list-style-type: none"> • palaute retkestä • opiskelijoiden 1.kerran kirjoitelmat • opiskelijoiden 2.kerran kirjoitelmat • opiskelijoiden minä-ryhmässä lomakekysely • opiskelijoiden sosiaalinen pääoma ja luottamus (muutos): strukturoitulumakekysely + vapaamuotoiset vastaukset • opiskelijoiden identiteetti-kysely • dokumentaatioaineisto (opettaja-tutkijan havainnot toiminnasta ja tutkimuspäiväkirja) • opiskelijoiden itsearviointi lukuvuoden ensimmäisestä jaksosta 	<p>Sekundaariaineisto > muutuskertomusta täydentävä aineisto (l. dokumenttiaineisto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • aloittaneiden opiskelijoiden valtakunnallinen kysely (oph) • aloittaneiden opiskelijoiden ammattiopiston kysely
--	---

4.5 Tutkimuksen aineistojen analysointi

Tapaustutkimuksessa aineiston analysointiin liittyy analyttinen ja synteettinen vaihe. Aineiston analysoinnissa analyttinen kehys tarjoaa tulkintakontekstin eri aineistokokonaisuuksien jäsentämiselle, jonka avulla tutkimuskohdetta voi ymmärtää ja analysiä tehdä. Synteettisessä vaiheessa haetaan kokonaisrakennetta aineistolle. (Laine ym. 2007, 22.) Tutkimuksen aineiston analyysi tapahtui useassa vaiheessa. Analysoinnissa käytin erilaisia analysointitapoja riippuen primaari- ja sekundaariaineistosta.

Primaariaineistoa ovat strukturoidut lomakekyselyt, joilla kartoitin ja pääsin avaamaan teorialähtöisemmin tutkimusaineistoa eli opiskelijoiden arvioita sosiaalista pääomasta, osallisuudesta, luottamuksesta ja identiteetistä ryhmätoiminnassa. Strukturoitujen vastauslomakkeiden määrällisistä arvoista laskin keskiarvoja ja prosentteja. Tein myös näistä kaavioita. Lomakkeiden avoimet vastaukset käsittelen laadullisella otteella ja teemoittelemalla. DIAK:n kysymyslomakkeessa oli Likertin 5 -portaista asteikkoa, mutta analysoinnissa ja tuloksia käsitellessäni huomasin, että negatiivisimpia vastauksia, ”täysin” tai ”jokseenkin eri mieltä” -vastauksia ei esiintynyt. Tästä seurasi, että jätin nämä pois kuvioista. Samoin joidenkin vastausten kohdalla havainnollisuuden vuoksi ja vähäisen aineistomäärän vuoksi yhdistin ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”, koska näin kuitenkin ilmeni vastausten suunta. Mikä taso taas riitti kuvaamaan

tulosten suuntaa, vain yhtenä aineiston osana. Avoimien kysymyksien kohdalla olen käyttänyt sisällönanalyysia ja luokittelua sekä teemoittelua.

Primaariaineiston kirjoitelmien käsittelyn ensimmäisessä analyttisessä vaiheessa lähdin lukemaan ja teemoittelemaan opiskelijoiden kirjoituksia sisällönanalyysillä, pelkistään ja ryhmitellen kirjoituksissa esiintyviä teemoja. Sisällönanalyysin vaiheet ovat ilmausten pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2002) Analysoin ja teemoittelin myös narratiiviseen primaariaineistoon kuuluvan kokemuksiini ja havaintoihin perustuvan oman tutkimuspäiväkirjani. Analysoin tutkimuspäiväkirjan sisällön myös sisällönanalyysillä. Teemoiksi löytyi muun muassa kronologinen aikajäsennys: ammattistartin hakeutumisvaihe, alkuvaihe, toiminnan vaihe sekä päätösvaihe.

Analyysin edetessä ensimmäisen kirjoituskerran kertomukset koottiin ensin yhteen Iineksen tarinaksi ja toisen kirjoituskerran kirjoitukset Ilmarin tarinaksi. Myöhemmin nämä kertomukset yhdistettiin tyyppikertomukseksi, koska tarinoita rinnakkain lukemalla huomasin samojen teemojen löytyvän molemmista ja näin syntyi Toimin tarina. Luotu Toimin tarina on todellisuuden representaatio (vrt. Riessmann 1993, 2.) ja sen tehtävänä on kuvata tyyppillistä ammattistarttiopiskelijan polkua. Se ei ole sellaisenaan palautettavissa kenenkään yksittäisen opiskelijan kirjoittamaan tarinaan. Sen olen koonnut kertomuksista lukuvuoden tapahtumien ja teemojen mukaan. Muutuskertomuksen kirjoittamisen vaiheessa näistä alkoivat myös hahmottua avainepisodit.

Analyysit syntyivät analyttisen vaiheen lomakekysely-aineistoista. Tuloksista muotoilin kaavioita ja kuvioita sekä tarinoista muodostui Toimin tyyppikertomus. Muutuskertomuksen kirjoittamisen vaiheessa näitä käytettiin selontekoina ja avainepisodeina havainnollistamaan tuloksia. Tutkimuksen synteesiksi muodostui muutuskertomus sekä tulosten tarkastelu suhteessa teoriataustaan.

4.6 Aineistosta muutuskertomukseksi

Yhteenvetona tämän tapaustutkimuksen tutkimusaineiston tuottamisesta voi todeta, että se syntyi monimenetelmällisesti lukuvuoden aikana. Aineiston analyysin loppupuolella monipuolisen aineiston myötä mukaan tuli kertova muutosselonteon menetelmä, jonka avulla sain ryhmiteltyä aineiston ja analysoitua niin, että se tuotti vastauksia tutkimus-

kysymyksiini. Kertovan muutosselonteon menetelmän avulla hahmottui opiskelijoiden lukuvuoden kestoinen opiskelu interventiona. Kertovan muutosselonteon menetelmän sopii koulutusta koskevaan pedagogiseen kehittämistoimintaan, jota tämä tutkimus myös osaltaan on. (vrt. Annala 2007.) Kertovan muutosselonteon menetelmä mahdollisti käytännönläheisen näkökulman tuloksien esittelyssä. Kuvaan seuraavassa taulukossa Laitisen (2004) muutuskertomuksen vaiheet sekä tämän tutkimuksen aineiston analysoinnin vaiheet (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Yhteenveto muutosselonteon vaiheista suhteessa tämän tutkimuksen muutosselonteon vaiheisiin (Laitinen 2008, Laitinen 2004)

Kertovan muutosselonteon menetelmän vaiheet	Muutosselonteon vaiheiden sovellus tässä tutkimuksessa
1 Avauskertomuksen kirjoittaminen: kuvataan tutkijan sisäänpääsy tutkimuskentälle	Avauskertomus; tutkijan paikka ja roolin muutos/lisäys opettajasta tutkijaksi.
2 Tutkimuksen kontekstin kuvaaminen: kuvataan muutoksen tapahtumapaikka	Tutkimuksen kontekstin, ammattistarttiryhmän kuvaus
3 Episodisen etenemiskuvauksen laatiminen: aineiston kerääminen, poimitaan episodeja ja listataan ne kronologiseen järjestykseen.	Lukuvuoden hahmottaminen kokonaisuutena, hakeutumisvaiheesta päätökseen.
4 Selontekojen kerääminen: Valitaan avainepisodit, kerätään osallistuneilta selontekoja.	Selontekojen kerääminen ja niistä avainepisodien etsiminen. Opiskelijoiden kirjoittamat tarinat (kahtena kertana opiskelijoiden kirjoittamat tarinat, minä-ryhmässä, sosiaalinen pääoma ja luottamus, identiteetti-kyselyt) ja näiden analysointi
5 Muutuskertomuksen kirjoittaminen: Episodista etenemiskuvaus täydennetään saadulla aineistolla	Varsinainen muutuskertomuksen kirjoittaminen, jonka perusta etenemiskuvauksessa, mutta josta on etsitty avainepisodit.
6 Muutuskertomuksesta neuvottelemineen: muutokseen osallistuneet henkilöt keskustelvat kertomuksen vastaavuudesta todellisuuteen.	Muutuskertomuksen käsittely ryhmässä pareittain ja muutamiin kysymyksiin vastaaminen lukemisen jälkeen.

Muutuskertomus alkoi hahmottua ja lukuvuosi interventiona alkoi näyttäytyä kokonaisuutena, kun aineiston analysointi alkoi valmistua. Lukuvuoden kestoisella interventiolla oli tapahtumakaari hakeutumisvaiheesta päätösvaiheeseen. Muutuskertomuksen vaiheessa selontekoja lukiessa ja kuvioita tehdessä tutkimusaineistosta hahmottui kolme pääteemaa: toimintaan osallistuminen, vertaisryhmän merkitys sekä kokonaisvaltaisen ohjauksen merkitys. Näistä kehittyivät muutuskertomukseen avainepisodit. Selontekojen analyysiä tehdessä tutkijan tulisi pyrkiä löytämään ristiriitaisuuksia, epäjohtonmukaisuutta tai puolustusmekanismeja (Laitinen 2004). Tämän tutkimuksen aineistosta epäjohtonmukaisuuksia ei löytynyt, sillä se oli yhdensuuntainen eikä ristiriitaisuuksia

löytynyt. Opiskelijoiden vastaukset koko tutkimusjakson olivat samansuuntaisia ja positiivisia.

Muutuskertomuksen olen kirjoittanut kuvailevasti ja kerronnallisesti, noudatellen Laitisen menetelmää. Tuloksien kuvaamisessa olen hyödyntänyt kuvioita ja tekstejä. Tekstiä olen elävöittänyt ja lisännyt autenttisuutta suorilla lainauksilla, jotka ovat otteita joko kyselyiden sanallista vastauksista tai Toimin tyyppikertomuksesta. Toimin tyyppikertomus pääsee esiin kuvaamaan nuoren polkua ammattistartilla.

Toukokuun lopussa opiskelijat saivat pareittain luettavaksi ja kommentoitavaksi hahmottuvan muutuskertomuksen, jossa oli kerättynä lomakekyselyistä tulokset sekä Toimin kertomus kirjoitettuna. Tehtävänä pareilla oli kommentoida kertomusta ja tutkimuksen tuloksia sekä vastata muutamiin luottamusta, vuorovaikutusta ja identiteettiä koskeviin kysymyksiin. Opiskelijoiden mielestä kirjoittamani muutuskertomus kuvasi lukuvuoden tapahtumia ja tuloksia.

5 INTERVENTIONA LUKUVUOSI AMMATTISTARTTI- RYHMÄSSÄ

Tutkimuksella etsin vastauksia siihen, millainen merkitys lukuvuoden kestäväällä ja monimuotoisella ammattistartilla interventiona on nuoren sosiaaliseen pääomaan, luottamukseen ja identiteettiin. Tarkastelin myös miten ammattistartti toimii sosiaalisen vahvistamisen interventiona käytäntöyhteisönä. Tutkimuksen pääkäsitteisiin liittyy määrittelyn vaikeutta, koska ne ovat laajoja ja niiden määrittelyyn vaikuttaa subjektiivinen kokemus. Tämän johdosta tutkimukseen alakäsitteiksi muodostuivat käytännönläheisemmät vuorovaikutus, vertaisuus ja osallistuminen. Käsitteiden muokkaaminen alakäsitteiksi mahdollisti pääkäsitteiden muotoilun sellaiseen muotoon, joihin oli mahdollista saada vastauksia nuorilta joilla vielä on kapea kokemusmaailma. Näin tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden ajateltiin olevan helpompi osallistua tutkimukseen ja vastata kysymyksiin omasta kokemusmaailmastaan.

Tässä luvussa tutkimuksen tulokset olen kuvannut ensin kerronnallisesti ja käytännönläheisesti kokoamassani muutoksenkonstruktiossa, joka soveltaen noudattelee muutoksen kertomuksen muotoa. Muutoksenkertomuksen alussa on avauskertomus ja muutoksen paikan esittely. Luvussa 5.3 on episodinen etenemiskuvaus, jossa tulokset on kirjoitettu kerronnalliseen muotoon noudattaen kronologista järjestystä. Seuraavassa alaluvussa on kuvattuna löytyneet avainepisodit ja lopuksi on Toimin tyyppikertomus kuvaamassa nuoren polkua ammattistartilla. Luvussa 5.5 tarkastelen luottamuksen ja identiteetin muutoksia käytäntöyhteisössä osana sosiaalista vahvistumista.

5.1 Avauskertomus – opettajasta tutkijaksi

Muutamit Lindqvistin opettajuudesta esiin tuomat näkökulmat sopivat hyvin kuvaamaan ammattistarttiopettajan työtä. Opettajan ammattietiikka edellyttää, että opettaja kunnioittaa jokaisen oppilaan ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Opettajalta vaaditaan kykyä empaattisuuteen sekä halua käsitellä ja selvittää oppilaan elämään liittyviä asioita. Opettaja ei voi ammatissaan keskittyä vain ja ainoastaan oppiaineen opettamiseen. Tietoon rajautunut ammattirooli antaa asiantuntemusta, arvovaltaa, toimintakykyä ja objektiivisuutta, mutta saattaa johtaa kaavamaisuuteen ilman yksilöllistä ja välittävää suhdetta kuhunkin oppilaaseen. (Lindqvist 1998, 15-16.) Nämä lähtökohdat ovat kai-

kessa opettajan työssä tärkeitä, mutta ohjaavassa ammatillisessa koulutuksessa ne korostuvat. Opettajan on luotava ammattistartilla jokaiseen opiskelijaan luottamuksellinen, välittävä ja arvostava suhde.

Näiden ajatusten saattamana kuljin tutkimusprosessin aikana yhden ammattistartti-ryhmän nuorten rinnalla heidän lukuvuoden kestoisen ja monimuotoisen opiskelupolkinsa ajan. Matkan aikana niin ryhmässä kuin jokaisen opiskelijan elämässä on tapahtunut monenlaisia asioita, joista osa toimi opiskeluja ja ryhmätoimintaa eteenpäin vievinä asioina ja osa aiheutti suvantovaiheita. Nuori ammattistartilla on kehityksellisesti lähellä varhaisaikuisuutta, joten ohjaamisessa lähtökohta on opiskelijan päätöksien ja valintojen kunnioittaminen, huoltajia unohtamatta. Opettajan työ on vastuullista oppimisen ohjaamista ja muutosagenttina toimimista. Muita rooleja syntyy ja niitä täytyy ottaa lukuvuoden aikana eri tilanteissa. Aika on olla ohjaaja, valmentaja, uraohjaaja, kuuntelija, tukija, kannustaja, valvoja, asioiden selventäjä, rajojen asettaja ja ”patistaja”.

Tutkimuksen suunnitelmien muotouduttua opettajanroolini täydentyi ns. sisäpuolisen tapaustutkijan roolilla. Kaksoisrooliani ja sen muotoutumista olen tarkastellut tutkimusprosessin rinnalla. Annalan (2007, 66) mukaan Herr & Anderson ovat todenneet, että kaksoisrooli voi antaa tutkimuksen kautta mahdollisuuden kehittää työtään ja saada ns. hiljainen tieto näkyväksi, mutta tutkijan on tiedostettava omat sitoumuksensa ja lähtöoletuksensa toimiessaan omien kokemusten ja ennakkoluulojen kanssa (Syrjälä 1994, 14). Tässä tutkimuksessa haastava kaksoisroolini on vaikuttanut niin tutkimusasetelmaan, metodologiaan kuin tutkimusprosessiin.

Jo tutkimuksen suunnittelussa eettisenä lähtökohtana ja itsestään selvyyttenä, oli opiskelijoiden opintojensa etenemisen turvaaminen tutkimusprosessin aikana. Syrjälä (1994) on todennut, että tutkijan tehtävä on ymmärtää vastuunsa toiminnasta ja tapahtumien merkityksistä tutkittavien näkökulmasta. Opettajan on tutkijanakin huomioitava pedagoginen toiminta eli tutkimusprosessin aikana tutkimuksellinen toiminta oli sulautettava pedagogiseen toimintaan. Hyvin selkeä asia teoriassa, mutta opetuksen arjessa asiaa joutui tarkkaan miettimään. Koska ja kuinka aineistoa kerätä, josta seurasi monimene-
telmätutkimus ja aineiston monimuotoisuus.

Yksi tärkeimmistä tutkimusprosessia ohjanneista tutkimuseettisistä periaatteista oli tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin suojaaminen, jolla turvataan heidän tunnistamattomuuttaan ja vältetään negatiivia seurauksia (Kuula 2006, 201). Koska kiinnostukseni

tässä tutkimuksessa koskee sosiaalisen pääomaan ja sosiaaliseen vahvistumiseen liittyviä asioita, en korosta tutkimukseen osallistujia enkä kuvaile tarkasti tutkimuksen tapahtumapaikkaa.

Intervention aikana kuljin yhdessä opiskelijoiden kanssa merkittävän matkan tasapainotellen opettajan ja tutkijan rooleissa. Lukuvuoden alussa työni painottui opetustyöhön ja yksilöllisten suunnitelmien ohjaukseen sekä ryhmän ohjaamiseen. Syksyn kuluessa tutkijan roolini vahvistui. Varsinaisesti se alkoi näkyä työssäni opiskelijoille vasta kun olin hankkinut tutkimusluvut opiskelijoiden huoltajilta sekä työnantajaltani, käynnistäessäni tutkimuksen empiiristä osuutta syksyllä 2012. Kaikki opiskelijat halusivat osallistua tutkimukseen kerrottua tutkimuksesta ja myös kaikilta huoltajilta sain luvan. Opiskelijat eivät missään vaiheessa tutkimusprosessin kyseenalaistaneet tutkimusta. Eivätkä esittäneet kysymyksiä ”miksi tällaista?” tai ”mitä ideaa?” Opiskelijoista aina kaikki jotka olivat paikalla eri aineiston hankkimisen kerroilla, osallistuivat arviointien ja kirjoitusten kirjoittamiseen kokomusasiantuntijoina. Heille tästä, isokiitos! Toiminta perustuu ammattistartilla luottamukseen opettajan ja opiskelijan väliseen luottamukseen, joten myös tutkimuksessa luotan opiskelijoihin. He ovat asiantuntijoita, joilla on omakohtainen kokemus ammattistartilla opiskelusta.

5.2 Intervention tapahtumapaikka

Tutkimuksen kokomusasiantuntijoina toimi hyvin heterogeeninen ammattistarttiryhmä niin iältään kuin muiltakin ominaisuuksiltaan, mikä kuvaa hyvin tyypillisiä ammattistarttiryhmiä. Opiskelijat olivat 16-19 –vuotiaita aloittaessaan ja valtaosa ryhmän opiskelijoista tuli suoraan peruskoulun päättöluokalta saatuaan edelliskeväänä päättötodistuksen. Muutama opiskelija oli suorittanut edellisenä lukuvuotena peruskoulun lisäopetuksen ja jonkun kohdalla peruskoulun päättötodistuksen saamisesta oli ehtinyt kulua jo vuosi tai kaksi. Muutamia opiskelijoita hakeutui ammattistarttiopintoihin keskeytettyään jonkin tutkintoalan ammatilliset opinnot tai lukio-opinnot.

Syksyllä aloitettaessa ryhmässä oli 14 opiskelijaa. Lukuvuoden aikana kolmen opiskelijan kohdalla jouduttiin yhteisesti opiskelijan, huoltajan ja opiskelijahuoltotyöryhmän kanssa toteamaan, etteivät opinnot etene toivotulla tavalla, joten kyseeseen tuli opintojen päättäminen. Kevätlukukauden alussa kolme opiskelijaa siirtyi ammattistartille keskeytettyään opinnot tutkintoalalla.

Opiskelijoiden peruskoulun päättötodistuksen keskiarvojenkin suhteen oli paljon vaihtelua, sillä keskiarvot vaihtelivat alle 6:n keskiarvosta yli 8 keskiarvoon. Tutkimuksen ammattistarttilaiset osallistuivat myös Opetushallituksen valtakunnalliseen aloittaneiden kyselyyn yhdessä oppilaitoksen muiden ryhmien kanssa ja kyselyn mukaan oppilaitoksen ammattistarttiopiskelijoiden enemmistön keskiarvot sijoittui 6,0 -7,9 väliin (OPH 2012). Keskiarvo ei kuitenkaan ole merkittävä asia ammattistartilla, koska se antaa vain kapean kuvan opiskelijasta. Numerot eivät kerro opiskelijan sosiaalisista taidoista, taustasta, toiveista tai tulevaisuuden suunnitelmista. Eivätkä ne myöskään kerro opiskelijan motivaatiosta etsiä omaa koulutusalaan. Nämä kaikki ovat niitä asioita, jotka vaikuttavat ammattistarttiopintojen onnistumiseen.

Tutkimukseni muutuskertomuksen päähenkilöt ovat nuoria, aitoja, innokkaita, iloisia, sosiaalisia, pohdiskelevia, tekeviä, toiminnallisia, hiljaisia, arkoja, epäileväisiä, aktiivisia tai vähemmän aktiivisia, motivoituneita tai vähemmän motivoituneita, tekeviä, kärsimättömiä, hyvällä tai huonommalla itseluottamuksella varustettuja, mutta ennen kaikkea hienoja persoonia. Tämän tarkemmin en kuvaa ryhmän opiskelijoita enkä heidän taustojaan suojellakseni opiskelijoiden yksityisyyttä.

5.3 Intervention episodinen etenemiskuvaus

Intervention episodisessa etenemiskuvauksessa on kuvattuna kronologisesti lukuvuoden tapahtumia ja se toimii muutuskertomusta kirjoitettaessa pohjatekstinä. Usein se muutuskertomuksissa häivytetään taka-alalle (Laitinen 2004), mutta tässä tutkimuksessa etenemiskuvauksen jätin näkyviin kuvaamaan muutosprosessia lukuvuoden ajalta sekä jäsentämään monimuotoista tutkimusaineistoa. Episodinen etenemiskuvaus pohjautuu opiskelijoiden kokemuksista kerättyyn ja analysoituun aineistoon sekä tutkimuspäiväkirjaani.

5.3.1 Hakeutumisvaihe ammattistartille

Nuoren ammattistartille hakeutumisen taustalla on se tosiasiallinen tilanne, ettei hänellä ole toisen asteen opiskelupaikkaa. Nuori oli saattanut saada opiskelupaikan alalta, joka ei häntä lainkaan kiinnostanut, josta oli seurannut opintojen keskeyttäminen. Opiskelija oli myös saattanut jäädä ilman opiskelupaikkaa tai hän ei ollut ottanut saamaansa paikkaa vastaan. Toimin tyypikertomuksen toteamukset kuvaavat opiskelijan hakeutumisvaiheen tunnelmia hyvin. *”Silloin alussa otti vain päähän se etten päässyt alalle x.*

Ammattistartti vaikutti järkevämältä vaihtoehdolta kuin kymppiluokka.” tai ” No ajattelin et ihan hyvä tulla tänne eikä pitää välivuotta tai kärsiä koulussa alalla, joka ei kiinnosta yhtään”.

Tietoa ammattistartista nuori oli saanut joko peruskoulusta tai ammatillisen oppilaitoksen opinto-ohjaajalta infotilaisuudessa tai oli itse hakenut tietoa nettisivuilta. *”Tästä koulutusmuodosta olin saanut tietoa opolta tai jostain haastattelusta.”* Vanhemmat eivät juurikaan tienneet ammattistartista, mutta olivat tukemassa nuoren hakeutumista ammattistartille.

Kotiväki suhtautui aloittamiseen niin, että parempi siellä olla kuin että lojuu kotona päivät, on siitä sentään enemmän hyötyä kuin ”olemisesta” kotiväki oli tyytyväisiä että hain ammattistartille omasta tahdostani.

Kaveripiirikään ei osannut ohjata hakemaan ammattistartille, koska heilläkään ei ollut tietoa koulutusmuodosta. Toimin kertomuksessa tätä kuvattiin: *”Kukaan kavereista ei oikein kommentoinu aikomustani lähteä startille opiskelemaan, ei liiemmin kiinnostanut.”* tai *”Useimmat kaverit eivät edes tienneet mitä ammattistartti oli enkä osannut selventää, koska olin itekin pihalla.”*

Opetushallituksen valtakunnallisen kyselyn mukaan ammattistarttiopiskelijat mainitsivat tärkeimmiksi tavoitteiksi löytää kiinnostava ammattialan, tietouden lisääminen ammateista sekä työelämätuntemuksen lisääminen (OPH 2012). Nämä olivat opiskelijoiden esiin tuomia tavoitteita, mutta näiden esiin tuotujen tavoitteiden lisäksi lukuvuoden aikana nousi monen opiskelijan kohdalla myös muunlaisia ohjaus- ja tukitarpeita.

5.3.2 Ammattistarttin aloitusvaihe

Ammattistarttin aloitusvaiheen tunnelmiaan opiskelijat kuvasivat ”outoudella”. Outouden kokemus johtui uusista toimintatavoista, ryhmästä ja opetusmenetelmistä, mutta enimmäkseen ”outous” johtui siitä, kun opiskelijat eivät tunteneet muita opiskelijoita ja olivat epävarmoja käytännöistä. Opintojen aloituksessa useimmat opiskelijat olivat luottavaisin mielin ja kuvasivat tunnelmiaan, *”ihan ok, koska tiesin, että tutustun nopeasti”* tai aiemmat tutut oppilaitoksessa auttoivat tutustumaan kouluun.

No ryhmään pääseminen oli helppoa, kun melkein kukaan ei tuntenut toisiaan entuudesta, niin ei tullut sellaista että ryhmä jakaantuisi kahteen osaan tms. Kaikki on kaikkien kavereita.

Ajatukseni starttikoulutuksesta olivat ihan erilaiset kuin mitä se oikeesti onkaan. Ajattelin että täällä opiskellaan ihan normaalisti ja päivät ovat

tuskasia, mutta eihän se niin ollutkaan. Tekeminen oli ihan monipuolista ja ohjaus hyvää.

Opetushallituksen kyselyn mukaan yli 66 % ammattistarttilaisista oli melko tai täysin samaa mieltä siitä, että opintojen aloitus oli sujunut hyvin ja yli 73 % oli sitä mieltä, että oli saanut aloittamisvaiheessa ryhmänohjaajalta riittävästi ohjausta ja tukea. (OPH 2012.)

Opiskelijoilta keräämäni ensimmäisen jakson palautteen perusteella voi todeta, että jaksoli oli opiskelijoiden mielestä mennyt hyvin eikä yllättäviä asioita ollut tullut eteen. Asioina nousivat esiin tutustumiset ja erilaiset reissut, mutta kaikkea eniten opiskelijat nostivat esiin ryhmän ”*ryhmä on tosi mukava ja tässä on ollut rentoa kun on oppinut tuntemaan kaikkia.*”

Alkuvaiheessa huomiota kiinnitettiin niin yksilölliseen ohjaukseen kuin ryhmän ohjaukseen. Opiskelijat perehdytettiin ammatillisen oppilaitoksen sekä tämän kyseisen ammattistartin toimintatapoihin ja –sääntöihin. Opiskelijoille selvennettiin itsenäisen työotteen ja erilaisten peruskoulusta poikkeavien työtapojen merkitystä. Aloitettaessa opettajan oli huomioitava jokaisen opiskelijan yksilölliset tarpeet ja suunnitelmien, toiveiden, tavoitteiden, taustan, koulukokemuksien ja opiskelumotivaation kartoittaminen, jotta opiskelijan kanssa pystyi luomaan luottamuksellisen ja tavoitteellisen yhteistyösuhteen lukuvuodelle. Opiskelijan opiskeluasenteen kartoittaminen on tärkeää, sillä jokainen opiskelija tuo ryhmään tiedostettuja ja tiedostamattomia, kokemusten kautta syntyneitä asenteita itseään, tulevaisuuttaan ja muita opiskelijoita sekä opettajia kohtaan. Opiskelijan kokonaisvaltaisen tilanteen ja hyvinvoinnin kartoittamiseen kuuluu elämäntilanteen ja asunto- ja elinolojen selvittäminen. Tärkeitä on myös selvittää, saako nuori huoltajiltaan tukea omaan kehittymiseensä ja opiskeluunsa.

Alun ohjauskeskusteluiden jälkeen hahmottelin opiskelijoiden ohjauksen ja tuen tarvetta ristiintaulukoimalla tukemaan ohjaustyötä (ks. taulukko 4). Taulukossa on kaksi määriteltyä ulottuvuutta: ammatti- ja uravalinnan ohjauksen tarve sekä elämänhallinnan koulunkäyntiin liittyvän ohjauksen tarve. Opiskelijat sijoituivat taulukon kaikkiin neljään luokkaan. Pienellä osalla opiskelijoiden tuen tarve nelikentässä jäi vähäisemmän ohjauksen tarpeeksi, joka tarkoitti lähinnä opiskelijan ohjaamista toteuttamaan hänelle jo suhteellisten selvien ura- ja koulutus suunnitelmien, hänellä ei ilmennyt ongelmia elämänhallinnassa tai koulunkäynnissä. Toisen ulottuvuuden eli vahvemman tuen piirissä

oli opiskelijoita, joilla oli taustalla eriasteisia elämänhallinnan ja koulunkäynnin pulmia. Muun muassa ongelmia säännöllisessä vuorokausirytmissä tai muuta ongelmaa jollakin elämänalueella ja näiden lisäksi ammatinvalinnan suunta oli selkiintymätön.

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden tuen tarpeen arviointi (syksyllä aloittaneet)

	Elämänhallintaan ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa ohjauksen tarve: vähäinen	Elämänhallintaan ja koulunkäyntiin liittyvissä asioissa ohjauksen tarve: suuri
Ammatinvalinnan ohjauksen tarve: vähäinen	6 opiskelijaa	2 opiskelijaa
Ammatinvalinnan ohjauksen tarve: suuri	2 opiskelijaa	4 opiskelijaa

5.3.3 Toiminnan vaihe

Alku- ja orientaatiovaiheesta siirryttiin sujuvasti syyloman jälkeiseen toiseen jaksoon, jolloin kaikkien opiskelijoiden kanssa oli käyty jo useampaankin kertaan hops-keskusteluja. Opiskelijoiden tavoitteet vuodelle olivat selkiintyneet. Jos ensimmäinen jakso oli tutustumista ja orientaatiota, toinen jakso oli hopsien mukaisten yksilöllisten suunnitelmien toteuttamista ja ryhmätyötaitojen harjoittamista. Opiskelijat osallistuivat ja toimivat aktiivisesti ja heille myös vastuuta lisättiin.

Opiskelijoiden yksilöllisten suunnitelmien toteuttamisesta johtuen opiskelijoiden luku-järjestykset muotoutuivat hyvin yksilöllisiksi. Opiskelijoilla oli mahdollisuus valita yksilöllisesti tutkintoalojen opinnoista monenlaisista opinnoista itseään kiinnostavia asioita kuten erilaisten työelämän lupakorttien tai ammattitaitoa täydentäviä tutkinnon osien (1. atto-opinnot) suorittamisia, joita myös lähes kaikki valitsivat. Lupakortteja suorittivat kaikki ja useimmat useampia lupakortteja. Monet suorittivat atto-opintoina matematiikan, äidinkielen, ruotsin, englannin, fysiikan ja kemian kursseja, jotka tulevaisuuden tutkintoalan opinnoissa voidaan lukea hyväksi opintoja henkilökohtaistettaessa.

Opintoihin liittyvä tärkeä aloihin ja ammatteihin tutustuminen alkoi myös tästä toisesta jaksosta. Opiskelijat etsivät kiinnostavaa koulutusala ja tutkinnon aloja ja kävivät tutustumassa oppilaitoksiin joko parin kanssa tai yksin. Opiskelupäiviin vaihtelua toivat erilaiset aktiviteetit ja ryhmänä tehdyt lukuisat retket, vierailut sekä tutustumiset oppilaitoksiin, yrityksiin, julkisiin palveluihin ja museoihin.

Toisen jakson aikana opiskelijoista huomasi, että he olivat löytäneet paikkansa ryhmässä ja omaksuneet koulutuksen toimintatavat, mutta myös muunlaisia muutoksia oli nähtävissä. Heistä näki kasvanutta luottamusta itseään, toimintaan, ryhmään ja opettajaan kohtaan, mikä näkyi ilona ja rentoutena tunteilla ja tekemisessä. Opiskelijoista oli havaittavissa myös rohkeuden lisääntymistä. Ryhmän toiminnassa ilmapiiri oli vapautuneempi ja vuorovaikutteisempi kuin opintojen alkuvaiheessa, sillä opiskelijat pystyivät ja halusivat aktiivisemmin osallistua yhteisiin opetus- ja ohjauskeskusteluihin.

Syyslukukausi eteni tasaisesti ja toimeliaasti ryhmän kanssa. Opiskelijat suorittivat opintojaan henkilökohtaisen suunnitelmansa mukaisesti ja vasta ennen joululomaa opiskelijoista oli havaittavissa väsymistä. Kahden opiskelijan opinnot päättyivät henkilökohtaisista syistä syyslukukaudella. Syyslukukauden lopulla opiskelijat kirjoittivat ensimmäiset narratiiviset kirjoitukset, joista analyysin vaiheessa muodostui Toimin tyyppikertomus.

Tammikuussa opintoja aloitettaessa opiskelijoista huomasi heidän keränneen joululomalla voimia ja ennen kaikkea pohtineen omia tulevaisuuden suunnitelmia. Motivaatio ryhmässä oli hyvä. Ryhmässä aloitti kevätkauden alussa kolme uutta opiskelijaa, mikä vaikutti ryhmädynamiikkaan. Uusien opiskelijoiden tuleminen valmiiseen jo käynnissä olevaan ryhmään vaatii aina ryhmäyttämistä ja keskittymistä ryhmädynamiikkaan liittyviin asioihin. Vaihe meni hyvin ja uskon tähän vaikuttaneen ryhmän kyky ottaa vastaan uusia opiskelijoita sekä uusien opiskelijoiden hyvä opiskeluasenne ja motivaatio tekemiseen.

Ammattistarttitoiminnan tärkeä vaihe ja tehdyn työn ”kiteytysvaihe” oli helmimaaliskuun vaihteessa tehty valtakunnallinen toisen asteen yhteishaku, jolla haetaan toisen asteen opintoihin. Tässä vaiheessa punnittiin opiskelijoiden oma selvitystyö itseä kiinnostavasta tutkintoalasta. Opiskelijoilla oli ollut aikaa ja mahdollisuuksia päästä kokeilemaan ja tutustumaan itseään kiinnostaviin aloihin ja oppilaitoksiin. Tavoitteena oli ollut löytää sellainen kiinnostava ala, johon oli realistiset mahdollisuudet tulla valituksi. Yhteishakuvaiheen opiskelijat selvittivät nopeasti ja hyvällä asenteella rauhallisessa ja keskittyneessä ilmapiirissä. Opiskelijoista oli selkeästi havaittavissa valintojen varmuus. Vaihe onnistuu, koska opiskelijat olivat tehneet valintansa eteen töitä ja olivat löytäneet itseään kiinnostavat alat.

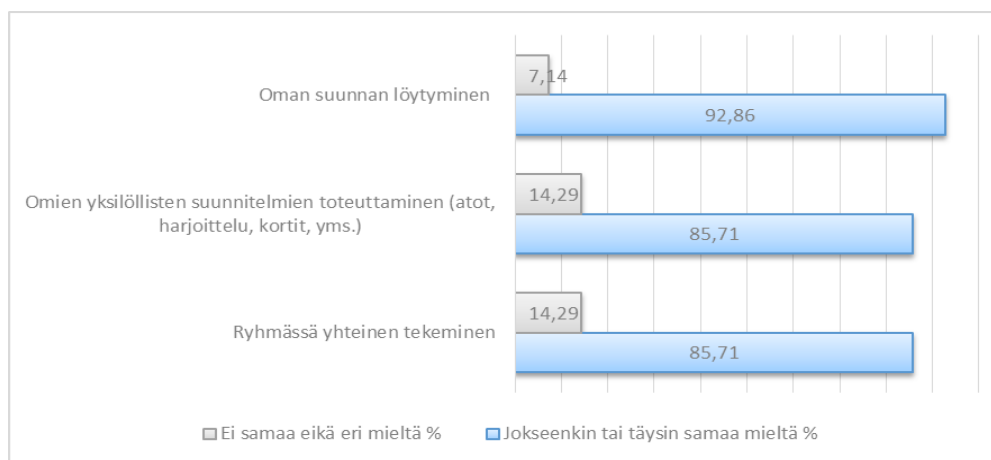
Yhteishaun jälkeen opiskelijat vastasivat ensimmäisiin opiskelijoiden kokemuksia kartoittaviin strukturoituihin kyselyihin. Ensimmäinen kysely oli minä ryhmässä –kysely, jossa ensimmäisen osan kysymyksillä kartoitettiin pohjatiedoksi opiskelijoiden yleisiä kokemuksia ryhmistä ja tämän jälkeen oli kokemuksia ammattistarttiryhmästä kartoittavia kysymyksiä. Kaikkien opiskelijoiden vastaukset olivat hyvin asiallisia ja niistä näki heidän paneutumisensa kirjoittaa vastauksia avoimiin kysymyksiin.

Analysoitujen vastausten perusteella opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn ylipäättään sopivaksi, näitä vastauksia oli yhdeksän 12 vastauksesta. Opiskelijat kuvasivat itseään ryhmässä työskentelijöinä kuuntelijoina, hiljaisina ja rauhallisina. Opiskelijoiden mielestä unelmaryhmä oli sellainen, joka osaa *”olla ihmisiksi”*, mutta on myös hauska ja rento tai *”pystyy tekemään työtä muiden kanssa ja ottaa kaikki huomioon.”* Tai niin kuin yksi opiskelija totesi: *”hyväksyy minut”*. Kysyttäessä mikä omaa työskentelyä ryhmässä häiritsee, kaikista eniten opiskelijat olivat kuvanneet muiden keskittymättömyyden häiritseväksi syyksi: *”jos joku ei ota tehtävää tosissaan tai syrjäytyy yksin johonkin.”* tai *”jos jotkut lilluu vaan.”*

Ammattistarttiryhmässä tekemisen sopivaksi koki yhdeksän opiskelijaa 12 vastanneesta ja kolme ilmoitti, että vaihtelee. Huomattava oli, ettei kukaan maininnut mitään negatiivista ryhmässä toimintaa kohtaan. Ryhmän työskentelyssä parasta oli *”itse ryhmä”*, *”hyvä luokkahenki”* ja *”voi tehdä asioita ryhmänä”*. Ammattistarttiryhmän työskentelyssä tylsäksi koettiin kirjallisten tehtävien tekeminen, jota opiskelijat olivat kuvanneet *”tehtävillä”* tai *”papereiden pyörittelyllä”*. Kysyttäessä miten yhteinen tekeminen ja ryhmätyöt ovat vaikuttaneet suhteutumiseen yhdessä tekemiseen, vastaukset jakautuivat kahden joko positiivisella tavalla tai ei mitenkään, yhtään negatiivista ilmausta ei ollut. Kysyttäessä opiskelijoilta muodostuuko ammattistarttiryhmästä yhteisö, seitsemän kymmenestä vastaajasta mainitsi, että muodostuu ja kolme epäröi asiassa. Kukaan ei vastannut, ettei yhteisöä muodostuisi.

Sosiaalista pääomaa koskevassa DIAK:n lomakkeesta muokatuilla kysymyslomakkeen asteikkokysymyksillä kartoitettiin lukuvuoden aikaisia kokemuksia. Opiskelijoilta kysyttiin, kokevatko he muun muassa oman suunnan löytymisen, omien yksilöllisten suunnitelmien toteuttamisen ja ryhmässä yhteisen tekemisen tukevan ammattistarttiopintoja (ks. kuvio 5). Opiskelijat arvioivat ammattistartin aikana oman suunnan löytymisen tukevan kaikista eniten opintoja. Yli 92 prosenttia oli tätä mieltä. Opiskelijoista

lähes 86 prosenttia ajatteli, että oman yksilöllisen suunnitelman toteuttaminen ja ryhmän yhteinen tekeminen tukee opintoja.

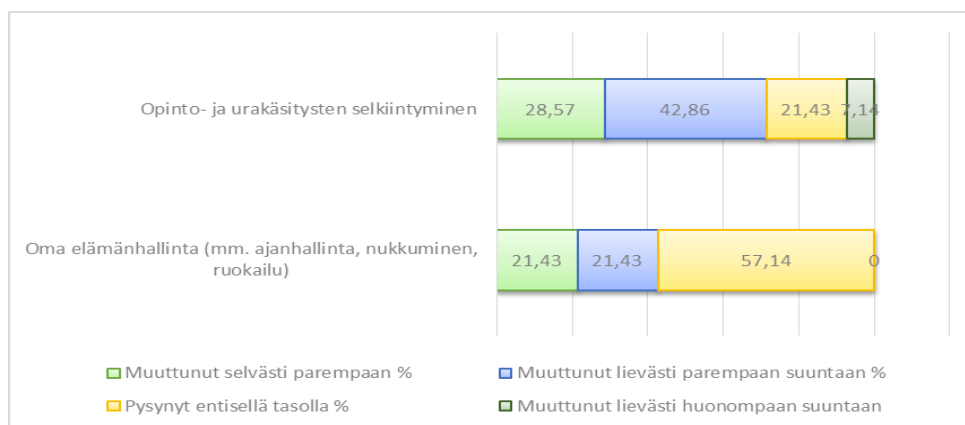


KUVIO 5. Opintoja tukevat tekijät ammattistarttikoulutuksessa

5.3.4 Päätösvaihe

Ryhmän päätösvaihe alkoi viimeisen jakson alussa. Päätösvaiheessa opiskelijat kokivat monenlaisia tunteita liittyen ryhmän päättymiseen. Toisaalta myös siihen mitä ryhmän jälkeen tapahtuu. Opiskelijoiden monista tunteista huolimatta ryhmä pysyi toimivana ja viimeisetkin työt tulivat asiallisesti tehdyksi. Tässä luvussa on opiskelijoiden arvioita muutoksesta, joita keräsin eri lomakekyselyin eri vaiheissa, painottuen viimeisen viikon arviointeihin.

Ensimmäisen muutosta kartoittavan kysely toteutettiin jo maaliskuun loppupuolella. Seuraavassa kaaviossa on esitetty opiskelijoiden arvioita opinto- ja urakäsityksistä ja elämänhallintaan liittyvistä asioista kuten ajanhallinnassa, nukkumisessa tai ruokailuissa tapahtuneista muutoksista. Selkeämmin muutos on tämän mukaan nähtävissä opinto- ja urakäsitysten selkiintymisessä, sillä yli 71 prosenttia oli sitä mieltä, että nämä olivat muuttuneet joko lievästi tai selkeästi parempaan. Elämänhallinnan kohdalla muutos ei niin selkeästi näkynyt, sillä opiskelijoista noin 42 prosenttia oli sitä mieltä, että elämänhallintaan oli tullut muutosta ja 57 prosenttia oli sitä mieltä, ettei muutosta ollut tapahtunut (kuvio 6).



KUVIO 6. Opinto- ja urakäsitysten sekä elämänhallinnan muutos ammattistartin aikana

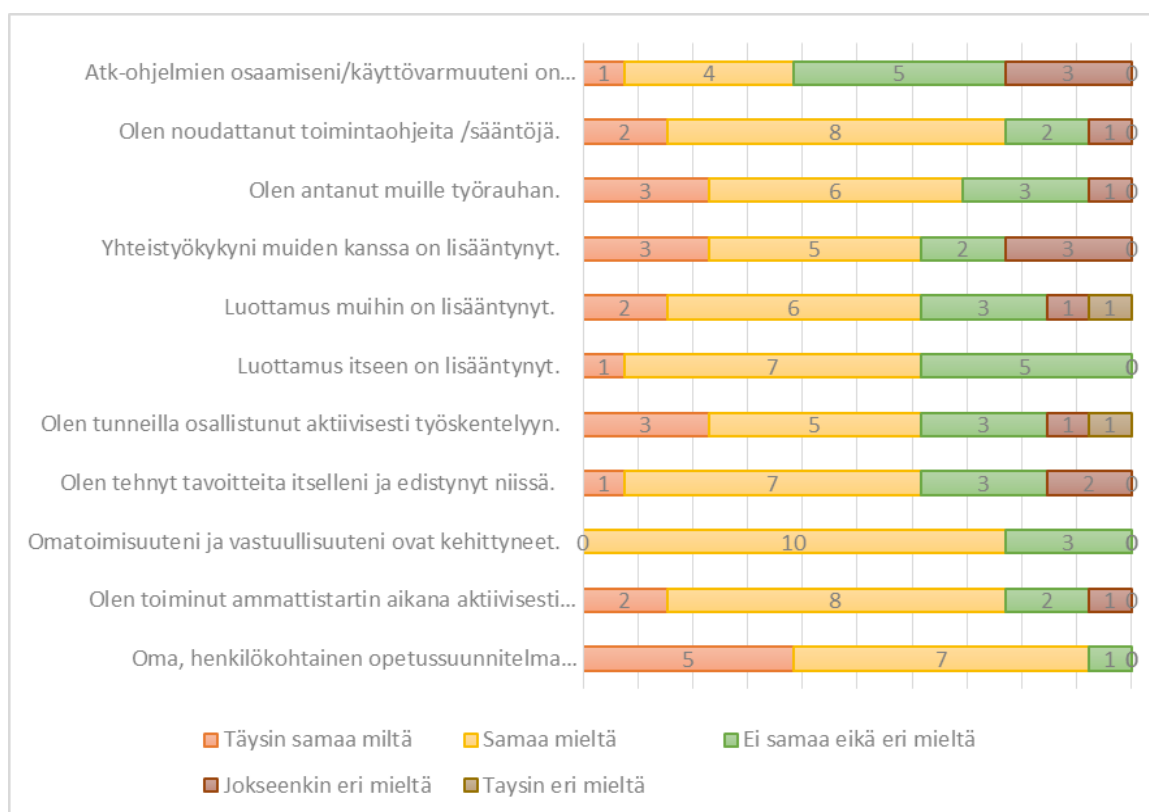
Toukokuussa lukuvuoden lopussa, viimeisellä viikolla, opiskelijoilta kysyttiin muutamilla eri kerroilla ja erilaisilla lomakkeilla heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään opiskelusta ja arviointia lukuvuoden sujumisesta. Viimeisen viikon alussa opiskelijoilta kysyttiin vapaamuotoisesti, mitä asioita he kokevat merkityksellisiksi ja millä kokevat olevan merkitystä tulevaisuudessa. Esiin vastauksista nousivat: *”olen vahvistunut päätöksessä mille alalle halua, olen vahvistunut oppijana”*, *”olen tullut enemmän sosiaalisemmaksi”* ja *”olen oppinut petraamaan koulussa kun menee huonosti”*.

Viimeisen viikon lopulla opiskelijoilta kysyttiin itsearviointia ja palautetta. Kymmenen opiskelijaa 13:sta kyselyyn vastanneesta oli sitä mieltä, että omatoimisuus ja vastuullisuus olivat kasvaneet. Kahdeksan opiskelijaa 13:sta oli myös sitä mieltä, että oli asettanut tavoitteita ja edistynyt niissä, luottamus muihin ja itseen oli lisääntynyt sekä yhteistyökyky oli kehittynyt. He olivat myös sitä mieltä, että olivat osallistuneet aktiivisesti tunneilla työskentelyyn, mikä mielestäni pitää hyvin paikkansa. Opiskelijoiden antamat arviot sopivat kuvaamaan hyvin sitä tilannetta mihin toimivalla ammattistarttikoulutuksella voidaan päästä. (ks. kuvio 7)

Toinen asia, minkä tuloksia tarkastellessa huomaa, on henkilökohtaisen opetussuunnitelman (hops) merkitys opinnoissa. Opiskelijat kokevat sen selkeästi tarpeelliseksi. Tuloksista käy ilmi, että 12 opiskelijaa 13 opiskelijasta koki hopsin täysin tai erittäin tarpeelliseksi. Opiskelijoista 10 oli sitä mieltä, että omatoimisuus ja vastuullisuus olivat ammattistartin aikana kehittyneet. Opiskelijat arvioivat myös sääntöjen ja ohjeiden noudattamistaan. 10 opiskelijaa 13 opiskelijasta totesi, että on noudattanut näitä. Omat havaintoni tukevat näitä arvioita. Oppilaitoksen henkilökunnalla ei ollut vaikeuksia toimia

ryhmän opiskelijoiden kanssa ja opiskelijoiden käytös ja vuorovaikutus oli ollut asiallista. He toimivat koko lukuvuoden hyvin yhteistyökykyisesti.

Monet opiskelijat kokivat arvioidessaan atk-taitojaan ja ohjelmien käyttövalmiuttaan, että ne eivät olisi kehittyneet. Asia on yllättävä, koska opintojen aikana opiskelijat tekivät erilaisia tehtäviä käyttäen yleisempiä atk-ohjelmia suhteellisen paljon. Tosin monella oli opintojen alkaessa varsin puutteelliset taidot yleisempien ohjelmien käytössä sekä puutteelliset tiedonhankintataidot. Atk-taitojen harjoittelu sisältyi muiden opintojen suorittamiseen ja varsinaista atk-ohjelmien opetusta oli vain niille, jotka osallistuivat atk-opinnoissa atk-kurssille.



KUVIO 7. Osa-alueista itsearviointi vastauslukumääräisesti ammattistartin päättyessä

Samassa kyselyssä avoimella kysymyksellä kysyttäessä mikä on vaikeuttanut opiskelua tai tekemistä ammattistartilla, opiskelijat toivat esiin sellaisia asioita, jotka liittyivät itseen ja omaan jaksamiseen. Kuitenkin enemmistönä olivat sellaiset vastaukset, joissa todettiin, ettei mikään vaikeuttanut opiskelua. Yhtäänkään sellaista vastausta ei ollut, jossa olisi mainittu ryhmä negatiivisessa mielessä tai hankaloittaneen omaa opiskelua.

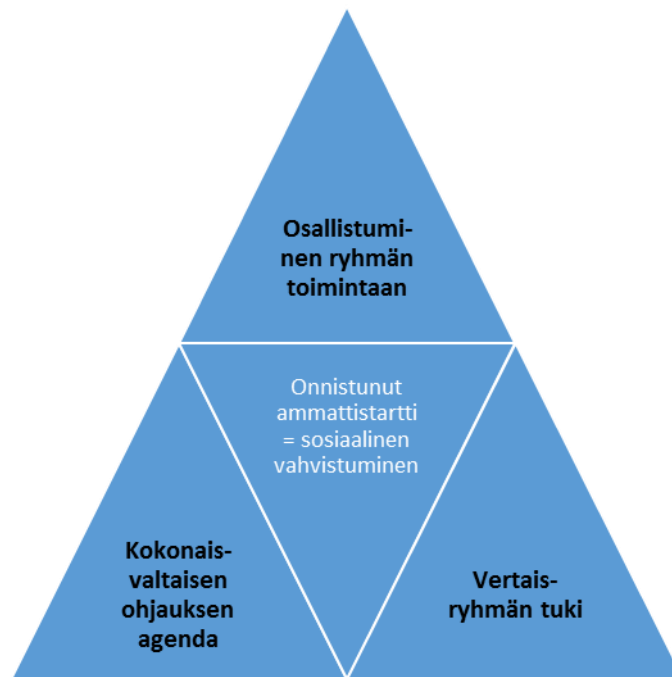
Avoimella kysymyksellä kysyttäessä mikä opiskelussa oli yllättänyt, vastauksissa esiintyivät eniten sanat rentous ja helppous. Ryhmän opiskeluilmapiiristä kysyttäessä vas-

tauksista nousi esiin myös rentous. Ilmapiiri mainittiin hyväksi kaikissa vastauksissa, *”ilmapiiri on ollut tosi hyvä, koska ryhmä tulee hyvin toimeen”* tai *”jees, jees, jees”*.

Arviointilomakkeen viimeisessä avoimessa kysymyksessä oli mahdollisuus kirjoittaa terveisiä muille opiskelijoille ja opettajalle. Kaikki opiskelijat olivat näitä myös kirjoittaneet. Ohjausta opiskelijat kiittelivät mainiten tsemppauksen ja rentouden sekä asioista huolehtimisen. *”kiitos ohjauksesta ja hyvästä avustuksesta. Ei tainnut jäädä mitään epäselväksi.”* Myös ryhmään liittyvät terveiset olivat kaikki hyvin asiallisia ja positiivisia *”Hyvä ryhmähenki, positiivinen asenne ja hyvä ryhmä”*. Asia, mikä on erityisen ilahduttava. Yksi vastauksista kiteytti hyvin vuotta ja toimivaa ryhmään. *”Ensinnäkin, kiitän siitä, että minut on otettu huomioon ja siitä, että minulle ollaan oltu ystävällisiä ja kaikesta mitä olemme ammattistartin aikana kokeneet”*.

5.4 Avainepisodit

Lukuvuotta koskevaa monipuolista aineistoa analysoidessa ja järjestäessä kertovan muutosselonteon menetelmällä alkoivat opintoihin liittyvät merkittävät asiat hahmottua kokonaisuuksiksi. Kokonaisuuksista syntyi muutuskertomuksen kirjoittamisen vaiheessa avainepisodit. Avainepisodit ovat muutosmekanismeja sosiaalisessa vahvistumisessa ja antavat vastauksen tutkimuskysymykseen miten ammattistartti toimii vahvistamisen välineenä. Avainepisodeiksi hahmottuivat ryhmän toimintaan osallistuminen, vertaisryhmän tuki sekä kokonaisvaltaisen ohjauksen agenda (ks. kuvio 8). Näitä kaikkia tarvitaan onnistuneeseen ja sosiaalista pääomaa vahvistavaa ammattistarttivuoteen.



KUVIO 8. Onnistuneen ammattistarttivuoden muutosmekanismin osat (avainepisodit)

5.4.1 Osallistuminen ryhmän toimintaan

Wenger (1998) on todennut, että osallistumisen ja oppimisen kautta muodostuvat toiminnan merkitykset. Pedagogisella toiminnalla ammattistartilla tavoitellaan sosiaalista pääomaa vahvistavaa oppimista, joka voi syntyä vain osallistumisen kautta. Opiskelija vaikuttaa omalla osallistumisellaan ja aktiivisuudellaan siihen, että muodostuuko vuodesta sosiaalista pääomaa vahvistava vai ei. Opiskelu ammattistartilla perustuu läsnäoloon ja osallistumiseen ja siihen, että opiskelija toimii suunnitelmiensa ja yhdessä sovitujen asioiden mukaisesti. Opintojen aikana opiskelijalla ei ole mahdollisuutta oman ”fiiliksen” mukaan valita, onko hän paikalla ja osallistuuko toimintaan. Poissaoloihin puututaan heti ja niiden syitä lähdetään selvittämään yhdessä opiskelijan ja huoltajan kanssa.

Osallistumisella tarkoitetaan opiskelijan monenlaista osallistumista opetukseen, ryhmän toimintaan, hops-työskentelyyn, omien valintojen tekemiseen sekä näiden toteuttamiseen. Opiskelijalta edellytetään osallistumista kaikkeen ryhmän toimintaan yksin ja yhdessä muiden kanssa sekä yhteisiin retkiin ja tutustumisiin osallistumista. Hänen on suoritettava myös yksilöllisiä työssäoppimisen valmentautumisjaksoja työpaikoilla.

Osallistuminen näihin retkiin vaatii opiskelijalta erilaisia taitoja ja motivaatiota kuin luokkahuonetyöskentely. Tutustumiskohteeseen pääseminen vaatii opiskelijoilta aktiivisuutta selvittää ja suunnitella oma kulkeminen kohteeseen, vaikka kaikkien kanssa kuitenkin varmistetaan koulun puolesta kulkeminen ja osaaminen kohteeseen. Tällainen toiminta vaatii opiskelijalta ennen kaikkea motivaatiota ja päätöstä osallistumiseen, koska toiminnassa luokkahuoneen ulkopuolelle korostuu opiskelijan vastuu osallistumisesta ja tätä ryhmän toiminnalla voidaan tukea. Opintojen aikana opiskelijoita ohjataan vastuuseen ja hoitamaan asioita itsenäisesti omien kykyjen mukaan, jotta sosiaalista vahvistumista voi tapahtua.

Valmentautumisjaksot työssäoppimiseen kuuluvat ammatinvalintataitoihin ja uraohjauksen kokonaisuuteen. Näillä opinnoilla tarkoitetaan opiskelijan työelämäänsä valmentautumispaikan hankkimisen, työtaitojen ja työelämänsäntöjen harjoittelua työpaikoilla. Valmentautumisjaksojen tarkoituksena on auttaa opiskelijaa löytämään häntä kiinnostava ammattiala, joten jaksoista muodostuu hyvin yksilöllisiä opiskelijan suunnitelmien ja tavoitteiden mukaisesti. Opiskelijat hankkivat lähes aina itse valmentautumispaikkansa. Vain muutama opiskelija saattaa tarvita tukea ja apua etsinnässä

Valmentautumisjaksojen vahvistavan vaikutuksen huomaa, kun opiskelija on hankkinut itsenäisesti itseään kiinnostavan ja hänen suunnitelmia edesauttavan työpaikan, suorittanut hyvin työtehtävistään ja saanut hyvää palautetta työstään. Jaksojen lopussa pidettävissä arviointikeskusteluissa opiskelijoista on havaittavissa muutoksia itseluottamuksessa ja itsetunnossa, kehittyneiden työelämävalmiuksien lisäksi. Vuorovaikutustaidot vahvistuvat yhteydenpidossa ja asioiden hoitamisessa työnantajien ja ohjaajien kanssa. Opiskelijoiden itseluottamus, rohkeus ja tyytyväisyys itseään ja omaa toimintaansa kohtaan lisääntyy. Opiskelijoilla on koko lukuvuoden valmentautumista muiden opintojen ohella, joten tätä vahvistavaa prosessia he käyvät läpi useamman kerran lukuvuoden aikana riippuen kuinka monessa paikassa on. Prosessi on sosiaalisesti ja psyykkisesti vahvistava itseohjautuvuuteen ohjaava. Se antaa sekä vahvistaa työelämässä ja elämässä ylipäättään tarvittavia taitoja, vahvistaa näin opiskelijan sosiaalista pääomaa ja ohjaa vastuullisuuteen.

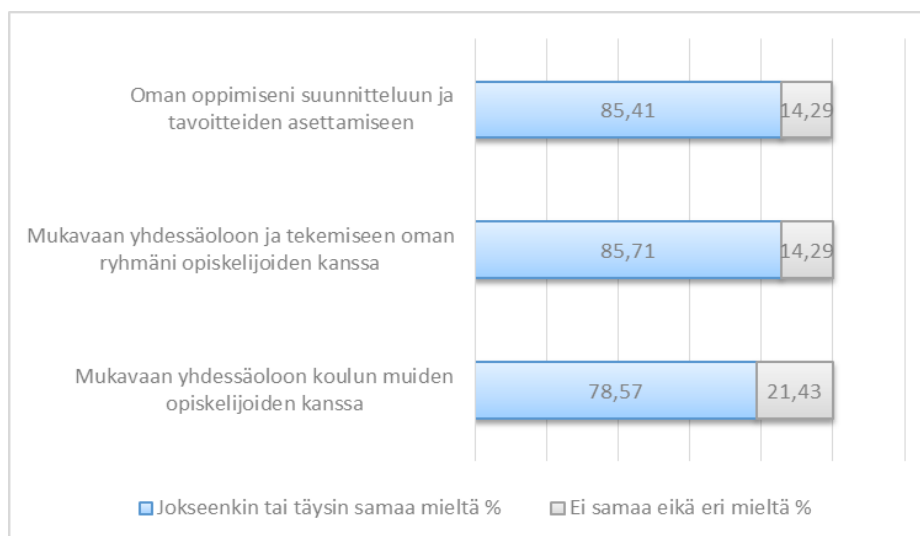
Syyslukukaudella opiskelijoille teetetyssä arviointikyselyssä tiedusteltiin heidän palautteitaan valmentautumispaikoilleen. Paikalla olleesta 10 opiskelijasta yhdeksän kirjoitti

positiivisen palautteen, vain yksi opiskelija totesi, ettei hänellä ole palautetta. Toimin tyypikertomuksessa työelämään valmentautumista kuvataan seuraavasti.

Työssäoppimisjaksot antoivat myös enemmän tietoa työssä olemisesta. Tykkäsin kyllä ihan olla sielläkin. Iso juttu oli, kun olin työssä harjoittelemassa ja se avasi myös kesätyömahdollisuudet.

Olen myös oppinut sosiaalisia taitoja työharjoittelupaikkojen avulla. Olen ollut kolmessa paikassa työharjoittelussa kahdella raksalla ja ruokapaidissa. Työharjoittelussa näki todella hyvin sen, mitä siellä oikeasti tehdään. Työharjoittelupaikat on ollut hyviä missä olen ollut ja saanut hyvää kokemusta. Työkokemus, mitä olen saanut ammattistartin aikana, on ollut mitä mainiota.

Koska osallistuminen on onnistuneen ja vahvistavan starttivuoden yksi mekanismi, kiinnostavaksi kysymykseksi nousi selvittää onko opiskelijoiden mielestä osallistuminen mahdollista ammattistartilla. Opiskelijoilta tiedusteltiin mahdollisuutta osallistua oman oppimisen suunnitteluun, mukavaan toimintaan ryhmän jäsenenä sekä koulun muiden opiskelijoiden kanssa (ks. kuvio 9). Huomattavaa oli, ettei vastauksissa ollut lainkaan negatiivista mielipidettä ja vain muutama ei ollut osannut ilmaista mielipidettään. Mahdollisuuksia oman opiskelun suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen vastaajista koki yli 85 prosenttia ja myös yli 85 % vastasi, että on mahdollisuus osallistua mukavaan yhdessäoloon ja tekemiseen oman ryhmän kanssa.



KUVIO 9. Ammattistartin opiskeluympäristössä on mahdollisuus osallistua

Viimeisellä viikolla opiskelijoilta kysyttiin avoimella kysymyksellä asioita, joilla he uskovat olevan merkitystä tulevaisuudessa tai jotka ovat olleet merkittäviä asioita ammattistartin aikana. Vastauksissa korostui merkittävänä asioina: tietojen saanti eri alois-

ta, kouluista, työelämän lupakorttien suorittaminen ja atto-opintojen suorittaminen, mutta toisaalta opiskelijat olivat listanneet vahvistumista kuvaavia asioita kuten: ”olen vahvistunut päätöksessä mille alalle halua”, ”olen vahvistunut oppijana” tai ”olen tullut enemmän sosiaalisemmaksi”. Yksi mainitsi ”olen oppinut petraamaan koulussa kun menee huonosti”. Nämä ovat sellaisia asioita, jotka kuvaavat sosiaalisen pääoman vahvistumista ja jotka kantavat elämän eri haasteissa. Toisena vastauksista on havaittavissa sosiaalista pääomaa vahvistavan merkityksen lisäksi erilaisten taitojen oppiminen, joilla on yhteys tuleviin opintoihin tai ovat käytännöllisiä työelämä- tai ammattitaitoja.

Seuraavassa on Toimin tyypikertomuksesta kuvaus osallistumisesta ja toiminnan merkittävistä asioista. Niissä esiin nousivat vapaus valita suorituksia sekä opiskelupäivien sisältöjen vaihtelevuus. Toimin tarinassa näkyi erityisesti ammattipäivien hyödyllisyys.

Starttikoulutus oli itseni mielestä aika vapaata, mutta myös hyödyllinen. Startilla käydään tutustumaan simosiin aloihin mitä niin kuin itse ajattelee tulevaisuudessa tai muuten vaan on kiinnostunut. Kävin muun muassa xx-alan ammattipäivillä, missä pääsi kokeilemaan niitä isompiakin koneita. Ammattipäivien ja tutustumisten perusteella olen löytänyt itseäni kiinnostavia aloja. Startilla käydään tutustumassa simosiin aloihin mitä niin kuin itse ajattelee tulevaisuudessa tai muuten vaan on kiinnostunut.

Atto-opintojen suorittaminen nousi myös esiin.

Kyllä koen vaikuttavani tulevaisuuden koulutussuunnitelmiini siten, että jos opiskelen ahkerasti tämän ammattistarttivuoden ja saan suoritettua mahdollisimman paljon attoja yms aineita, niin sitten tutkintoalalla tulee olemaan helpompaa.

Työelämän lupakorttien suorittaminen hyvänä asiana nousi esiin Toimi tyypikertomuksessa. ”Suorittanut työelämän lupakortteja (tulityö, työturvallisuus, hygieniapassi)”. Toimi toi tarinassaan selkeästi esiin myös yhteisten reissujen ja vierailujen koetun hyödyllisyyden.

Reissut, pikkureissut luokan kanssa olleet ihan mukavia. Tutustumiset o ollut kivointa startilla kun ei tarvitse olla kokoajan opiskelemassa. Retket ja tutustumiset muutenkin on ollut mukavia. Luokan kanssa on ihanaa tehdä retkiä esim. eri kouluihin ja XX keskustaan. Ammattistartilla mieleenpainuvimmat asiat ovat olleet metsäretki, museo ja vierailu X. Ammattistartilla oli myös paljon retkiä, jotkut vähän tylsempiä museovierailuja, mutta loppujen lopuksi kaikista jäi ihan hyvä fiilis. Ärsyttävintä oli yhdesä kohtaa miljoonista tutustumiset ympäri Ö-kaupunkia.

Muina asioina, jotka kuvaavat opintojen monimuotoisuutta, mainittiin Toimin tarinassa.

Startilla ehkä parasta on se että siellä askarrellaan paljon :D. Tekeminen on ihan mukavaa vaikka se olisikin matikkaa tai äikkää. Olen oppinut pal-

jon englantia ja vähän myös matematiikkaa. Erityisesti pidän lähtötason testeistä mitkä olemme pitänyt joka aineesta. Tosin monisteita on aika paljo.

Opiskelusta koen iloa siitä, kun ei ole kokoajan jotain aineita eikä tarvitse laskea matikkaa koko päivää. Opiskelu ei ole kauhean raskasta ja etenemme aika rauhallisesti.

5.4.2 Vertaisryhmän tuki

Muutosselonteon kirjoittamisen vaiheessa aineistosta ja opiskelijoiden kokemuksena esiin nousivat selkeästi myös vertaisryhmän ja vuorovaikutuksen merkitys. Ne näyttäytyivät vahvistavina mekanismeina, joten niistä muodostui toiseksi avainepisodiksi vertaisryhmän tuki. Opiskelija tarvitsee muilta opiskelijoilta kehittyäkseen vertaistukea, kannustusta, motivointia sekä palautetta, joita on mahdollista saada toimivassa ja vuorovaikutteisessa ryhmässä.

Vertaisryhmästä saatava tuon saanti opiskelijalle ei ole automaattista. Ensin pedagogisilla toimilla on mahdollistettava opiskelijalle ryhmään osallistuminen ja saatava ryhmä toimivaksi. Opettajan on kiinnitettävä ryhmään huomiota opintojen alusta alkaen ja luotava turvallinen ja toimiva ilmapiiri, jotta kaikki opiskelijat pystyvät osallistumaan toimintaan. Varsinkin koulutuksen alussa tulee luoda mahdollisuus onnistumisen kokemuksille ja rakentaa näitä tukevia oppimisympäristöjä, joissa korostuu turvallisuus, yhteenkuuluvuus ja luottamus. (Miettinen 2008, 237–243).

Ammattistarttiryhmässä opintojen alkuvaiheesta alkaen ryhmäytymiseen varattiin aikaa ja sitä tehtiin ryhmän ehdoilla. Ryhmäytymisessä huomiota kiinnitettiin luottamukselliseen, turvalliseen ja toisen hyväksyvään vuorovaikutukseen, jotka toteutuakseen vaati avoimia yhteisiä keskusteluja sekä yhteistä toimintaa. Haasteellisemmaksi ryhmäytymisen teki ryhmän heterogeenisuus monen asian suhteen, sillä opiskelijat tulivat hyvin erilaisista lähtökohdista. Oppimisen edellytykset ja opiskeluvalmiudet olivat erilaisia. Opiskelijoista monellakaan ei ollut ryhmään tullessa tuttuja, koska he tulivat monista eri kouluista ja eri paikkakunniltakin. Joidenkin opiskelijoiden taustalla oli ikäviä koulu- ja ryhmäkokemuksia muun muassa kiusaamisen kokemuksia, jotka paljastuivat vähitellen opiskelun aikana. Kiusaaminen oli joidenkin kohdalla jatkunut useita vuosia ja oli ollut vaikuttamassa opiskelijan opintopoluilla moniin asioihin kuten itseluottamukseen tai koulutusalan valintaan. Negatiiviset kokemukset olivat joidenkin kohdalla saattaneet

johtaa passiivisuuteen, masentuneisuuteen ja muihin psyykkisiin ongelmiin – syrjäyttäviin mekanismeihin.

Vertaisryhmään luotiin ensin yhteisen toiminnan edellytykset ja yhteistä toimintaa harjoiteltiin eri toimintojen avulla, jotta syntyi edellytykset sosiaaliseen vahvistumiseen ryhmän avulla. Kokemukseni perusteella olen huomannut, että opiskelijoiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen harjoittaminen oli näyttänyt jääneen vähemmälle aiemmissa opinnoissa. Opiskelijoilla oli alussa havaittavissa epävarmuutta ja arkuutta toimimaan ryhmässä muiden kanssa. Ryhmäyttämiseen on kiinnitettävä huomiota koko lukuvuosi, ei vain opiskelun alussa. Ei siis niin, että opiskelun alussa tehdään ryhmäyttäviä asioita tai niin sanottuja ”temppuja” ja siten asia unohdetaan. Ryhmäyttäminen ei ole ”temppu-pedagogiikkaa” vaan ryhmän ja sen jäsenten ehdoilla aitojen vuorovaikutustilanteiden ja toiminnan kautta muotoutuvaa ryhmässä toimimista.

Ryhmässä opiskelijat tekivät niin luokassa ryhmätöitä kuin myös luokkahuoneen ulkopuolella erilaisia yhteisiä ryhmätöitä ja muita tehtäviä. Ryhmäytymistä ja vertaisryhmän toimintaa mahdollistaa hyvin yhteiset luontoretket. Retkien järjestämisen taustajatuksena on kokemuksellisuuden ja kokonaisvaltaisuuden painottaminen - holistinen ihmiskäsitys. Retkellä yhdessä koettu elämyksellisyys mahdollistaa opiskelijalle monenlaisia kokemuksellisia tunteita, joilla on vaikutusta ryhmäsuhteisiin ja vuorovaikutukseen. Tätä kokemuksellisuutta ei voida saavuttaa luokkahuonetyöskentelyllä. Luontokokemusten kautta saa yhteyden omiin ajatuksiinsa ja toimintatapoihinsa. Voi peilata ja jakaa omia tunteitaan ja kokemuksiaan muiden vertaisten kanssa. Retken aikana koettu kevyt fyysinen ponnistelu, yhdessä tekeminen ja rutiineista poikkeaminen mahdollistavat eheyttävät kokemukset.

Tämän ryhmän kanssa teimme syksyllä lukuvuoden alussa ja kevään lopussa suunnitellut ja ohjelmalliset retket eri retkeilyalueille. Retkien ohjelmat oli samanmuotoiset – ryhmänä luonnossa liikkuminen, toiminta ja rauhoittuminen. Ohjelmassa oli muutamien kilometrien kävelylenkki sekä evästäminen nuotion äärellä. Rauhoittumisen lomassa oli muutamia ryhmätehtäviä. Jo ensimmäisen yhteisen retken aikana pystyi aistimaan, että se koettiin mukavaksi ja sen ilmapiiriä kuvasi positiivisuus ja lämminhenkisyys. Opiskelijoilta retken jälkeen kerätyistä arvioinneistakin heijastui sama positiivinen palaute eikä niissä ollut lainkaan negatiivisia arvioita. Vastauksissa korostui yhteinen tekeminen: *”tosi hyödyllinen, ryhmähenki on parantunut huimasti ja on hyvä”, ”porukka oli*

aktiivinen ja jaksoi hyvin loppuun asti” tai ”hyvä, että tehdään ryhmätöitä niin ryhmähenki parantuu.”

Toimin tyyppitarinassa reissua on kuvattu seuraavasti.

Aivan ehdoton huippu kuitenkin on ollut alkulukuvuodessa ollut patikointiretki. Aluksi ajatus luokan kanssa metsässä rämpimisestä kauhistutti, mutta retki koitui lopulta todella kivaksi.

Tutkimusaineistoa kokonaisuudessaan tarkastellessa yllätti, että opiskelijat kokivat vertaisryhmän merkityksen todella suureksi ja toivat sen teemana esiin ensimmäisistä kirjoituksista viimeiseen kyselyyn. Vertaisryhmä ja vertaisuus painottuivat opiskelijoiden vastauksissa. Vertaisuutta eikä oppimisen sosiaalista puolta korosteta ammattistartin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa vaan siinä painotetaan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia sekä yksilöllisiä tavoitetta.

Toimivalla ryhmällä on merkitystä myös opiskelijan tulemisessa kouluun, ollen veto-voimainen tekijä. Toimivan ryhmän avulla voidaan ehkäistä poissaoloja ja syrjään vetäytymistä. Toimin tyyppikertomuksessa asiasta todettiin näin.

Koin parin viikon jälkeen kuuluvani ryhmään. Kuulun ryhmään, sillä muut ovat yhtä vajaita kuin minä eikä pärjää missään eikä tiedä mitä aikovat tehdä tulevaisuudessa. No ryhmään pääseminen oli helppoa, kun melkein kukaan ei tuntenut toisiaan entuudestaan, niin ei tullut sellaista että ryhmä jakautuisi kahteen osaan tms.

Ryhmään on syntynyt todella hyvä henki. Kaikki on kaikkien kavereita ja tulevat juttuun toistensa kanssa. Paras ryhmä, ketään ei syrjitä. Ryhmä on silleen tärkeä, että tykkää tulla kouluun kun on jotain kavereita kenen kanssa siellä olla ja että saa sitä motivaatiota siihen opiskeluun. Aamulla kun nousen sängystä niin minua piristää se, että XX odottaa minua koulussa.

Ja koko luokka on sellai hyvin ryhmähenkinen ja yhteistyö sujuu jokasen oppilaan kanssa ja ei oo kiusausta tms. Luokkakaverit on tosi mukavia ja on ollut hyvä työrauha opiskella paitsi välillä. Pidän luokan keskeisistä ryhmäkilpailu tehtävistä, koska niistä voi voittaa palkintoja. Olen saanut paljon uusia kavereita, läheisiä ystäviä. Ammattistartilla on ollu hyvä ilmapiiri ja täällä on ollut mukavaa olla.

Vertaisryhmän toimintaa kuvaavissa vastauksissa opiskelijat toivat vahvasti esiin myös ryhmään liittyvän vuorovaikutuksen. Se myös esiintyi moniin vastauksiin yhdistyneenä. Kysyttäessä opiskelijoilta minkälainen tekeminen vahvistaa vuorovaikutusta omassa ryhmässä, opiskelijat nostivat selkeästi esiin yhteisen tekemisen ja toiminnan (ks. tau-

lukko 5), ”yhteinen, kaikki tehtävä, johon kaikki osallistuu” tai ”no kaikki ryhmässä tehdyt jutut.” Vuorovaikutukseen muina positiivisesti vaikuttavina asioina mainittiin muiden huomiointi tai ”kaikki tulevat mielestäni hyvin toimeen keskenään ☺ ” tai ”ihmiset ei valita koko ajan turhasta.”

Taulukko 5. Vuorovaikutusta vahvistava toiminta ammattistartilla

Ryhmään liittyvä toiminta	Muu toiminta tai tunne
<ul style="list-style-type: none"> • yhteinen • Yhteinen, kaikki tehtävä, johon kaikki osallistuu. • Ryhmätyöt • Yhteinen tekeminen • ryhmänä toimiminen • ryhmätyöt varmaan • No kaikki ryhmässä tehdyt jutut. 	<ul style="list-style-type: none"> • kaikki kiva. • Yksintyöskentely • ruotsin monisteet ja vastaukset sanotaan ääneen. • kaikki tulevat toimeen • ihmiset ei valita koko ajan jostain turhasta • muiden huomiointi

Ryhmään liittyviä asioita kysyttiin opiskelijoilta myös oppilaitoksen omassa aloittaneiden kyselyssä. Vastanneista opiskelijoista yli 76 % oli sitä mieltä, että on tullut hyvin toimeen useimpien oman ryhmän opiskelijoiden kanssa. Yli 75 % oli sitä mieltä, että ryhmän ilmapiiri on koettu myönteiseksi ja yhteisten ryhmätöiden tekeminen on ollut sujuvaa yli 80 prosentin mielestä. (Oppilaitoksen aloittaneiden kysely 2012.)

Opiskelijat nostivat esiin motivaation useissa aineiston vertaisryhmään ja osallistumiseen liittyvässä aineistossa. Motivaatio tuli selkeästi esille myös toukokuun lopun laajassa itsearviointi- ja palautekyselyssä kysyttäessä opiskelijoiden mielipiteitä siitä, mikä on edistänyt opiskelua. Kaikki opiskelijat kirjoittivat sanallisia vastauksia näkemyksistään. Vastaukset pystyi luokittelemaan motivaatioon, ryhmän vaikutukseen sekä muihin, yksittäisiin kommentteihin. Neljässä vastauspaperissa oli mainittu motivaatio ja myös neljässä vastaus liittyi ryhmään. Huomattava on, ettei tässäkään ollut annettu vaihtoehtoja, vaan kysymys oli avoin kysymys ja silti monet opiskelijat olivat liittäneet vastauksiinsa sanan motivaatio.

Opiskelijoiden esiin nostama motivaatio ilahduttaa, koska opiskelijat toivat sen itsenäisesti esiin eri aineiston osissa, mainitsematta sanaa kysymyksissä. Opiskelijoiden kanssa lukuvuoden aikana tosin paljon keskustelimme motivaatiosta: mitä se on, mihin se vaikuttaa ja mitkä asiat tukevat sen syntymistä ja ylläpitämistä. Vastausten perusteella opiskelijat näyttäisivät sisäistäneen sen merkityksen. Motivaatio ja motivoituminen

vahvistavat sosiaalista pääomaa, sillä toimintaan ja osallistumiseen tarvitaan motivaatiota. Osallistuminen vahvistaa sosiaalista pääomaa.

Toimin tyyppikertomuksessa motivaation merkitys suhteessa ryhmään tuli esiin näin:

Ryhmä on tärkeä, jaksaa motivoida ja tänne mukava tulla kun ei ole kenenkään kanssa mitään riitoja että on kaikkien kanssa väleissä. Ja jaksaa opiskella paremmin jo on kaikkien kanssa väleissä. Tottakai kun on mukava ryhmä joka tulee hyvin toimeen on kivempi käydä koulua ja opiskella.

Motivoivana tekijänä myös nähtiin mahdollinen saatava opiskelupaikka joltakin tutkintoalalta, josta Toimin tyyppitarinassa näin:

Tällä hetkellä on iloista se että pääsen alalle mihin haluan ja se myös motivoi. Motivoi tällä hetkellä se, että pääsisin opiskelemaan alaa X, kun on saanut nyt tarpeeksi tietoa siitä ja miten siellä toimitaan ja mitä tarvitsee tietää kun tulee siihen alalle yms. Se että pääsen varmasti johonkin tutkintoalalle starttivuoden jälkeen vähän motivoi ja on kyllä motivoinutkin.

5.4.3 Kokonaisvaltaisen ohjauksen agenda

Kolmanneksi avainepisodiksi aineiston nousi esiin kokonaisvaltainen ohjaus, joka käsittää niin ohjauksen kuin opetuksen. Ammattistartilla kokonaisvaltainen ohjaus pohjautuu holistiseen ihmiskäsitykseen. Holistisuus on lähtökohta ohjaustyössäni. Se auttaa näkemään opiskelijan kokonaisvaltaisena yksilönä, jolla on omat tunteensa ja kokemukset. Ammattistartilla opetussuunnitelma mahdollistaa sen, että opettaja ryhmänohjaajana pystyy painottamaan kokemuksellisuutta ja kokonaisvaltaisuutta opetus- ja ohjaustoiminnassa. Opetuksessa on vahva ohjauksellisuuden painotus, oli kyseessä sitten aiheena ammatinvalinta ja uraohjaus tai ruotsin kielen perusteiden kertaaminen.

Ohjaavassa ja valmistavassa koulutuksessa tulee toiminnan pääpaino olla opiskelijan monipuolisessa vahvistamisessa sekä koulutusalan löytämisessä. Opiskelijoiden ohjaus on pedagogisen toiminnan kivijalka ja sen työkalu. Toiminnan tuki on opiskelijan kanssa laadittava henkilökohtainen opetussuunnitelma (hops), jota rakennetaan koko lukuvuoden ajan. Henkilökohtaisten tarpeiden ja suunnitelmien mukaan opiskelijaa voidaan ohjata peruskoulun päättöarvosanojen korottamiseen. Muutoin ammattistartin tehtävä ei ole peruskoulumainen ja passivoitava tietojen jakaminen vaan oppimaan ja osallistumaan haastaminen sekä sosiaalinen vahvistuminen.

Hops-keskusteluissa moni opiskelija toi esiin viihtymättömyyden peruskoulussa. Joidenkin opiskelijoiden taustalla oli alisuorittamista, keskittymättömyyttä tai osattomuut-

ta. Opiskelijan taustasta saattoi paljastua laajoja ja pidemmän ajanjakson aikana synty-
nyt ongelmavyöhyke. Nuori oli jäänyt näkymättömäksi ongelmien ja tämä oli käynnis-
tänyt nuoren syrjään vetäytymisen, motivaation katoamisen, näköalattomuuden tai itse-
tunto- ja identiteettiongelmat. Peruskoulun päättöluokalla tilanne oli näkynyt monenlai-
sina ongelmina ja myös koulutusvalinnassa. Ongelmat olivat saattaneet johtaa siihen,
ettei nuorella ollut voimavaroja miettiä ja selvittää omia kiinnostuksen kohteitaan ja
koulutusvalintojaan.

Opiskelijan kokonaisvaltaisessa ohjauksessa on huomiota kiinnitettävä opiskelijan arjen
hallintaan ja elämänhallinnan asioihin. Ohjauksellisuuden pohja ja molemminpuolinen
luottamuksellisuus rakentuvat vähitellen. Luottamuksellisen suhteen kehittyminen vaatii
aikaa, tilanteiden mukaista reagointia ja toimintaa. Myös harkintaa vuorovaikutuksen
tavoissa ja -tyyleissä. Syksyllä oli selkeästi hyvin monen opiskelijan kohdalla havaitta-
vissa luottamuksen puutteen itseään, omaa tekemistään, muita opiskelijoita sekä opetta-
jia kohtaan, joka lienee syntynyt aikaisempien elämäkokemusten myötä. Opiskelijoi-
den luottamuksen huomasi kasvaneen vähitellen syksyn aikana. Opiskelijat uskalsivat
puhua rohkeammin omista kokemuksistaan, toiveistaan, unelmistaan ja suunnitelmis-
taan. Tämä taas auttoi luomaan tarkempaa kokonaiskuvaa opiskelijasta, hänen taustas-
taan, valmiuksistaan ja ura- sekä ammatinvalinnan tavoitteistaan ja määrittelemään oh-
jaustarvetta.

Näkemykset yhtyvät Onnismaan (2011, 23-24) ajatuksiin ohjaus- ja neuvontatyöstä,
josta hän ajattelee, että ohjaus on aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Cederlöf (2004, 135)
on kiteyttänyt nuorisohjaajien kasvatusperiaatteiksi läsnä, rinnalla ja mukana olemi-
sen sekä tarvittaessa tukevan ja asioihin puuttuvan ohjauksen. Opiskelijoiden ohjaus
ammattistartilla on tätä, mutta jossa työ saa painoarvoa opettajuudesta, mikä kokemuk-
seni mukaan on toimiva yhdistelmä. Ammattistartilla pedagogisen työn vaikuttavuuteen
vaikuttaa se, että opetuksessa voi hyödyntää opettajan työn selkeämpää professionaalis-
ta tilaa kuin mikä on nuorisotyöllä (vrt. Korhonen ja Nieminen 2010, 3). Opettajalla on
valtaa vaatia, mutta myös suuri vastuu opiskelijoiden asioiden etenemisestä ja vahvis-
tumisesta.

Lukuvuoden aikana opiskelijoiden yksilöllisen tuen ja ohjauksen tarve vaihteli tilantei-
den mukaisesti, niin määrällisesti kuin intensiivisyyden asteessa. Osa opiskelijoista tar-
vitsi intensiivisempää ohjausta ja osalle riitti vähäisempi yksilöohjaus ja ohjaus pääosin

ryhmäohjauksena. Ohjaustarve riippuu lähtötilanteesta, tuen tarpeesta sekä opiskelukyvyistä ja -motivaatiosta. Tarpeen mukaan hyvinkin intensiivisellä ja kokonaisvaltaisella ohjauksella vahvistetaan ja tuetaan opiskelijan sitoutumista ja motivaatiota. Ohjausta toteutettaessa tavoitteena on edistää opiskelijan hyvinvointia sekä tukea häntä opintopollalla ja sen nivelvaiheissa. Ohjauksessa ei jaeta ainoastaan tietoa, vaan ohjataan hyödyntämään omia vahvuuksia ja kehittämään hyvän elämän suunnittelutaitoja. (Career Guidance 2004, 336.)

Ohjauksellisuuteen saadaan lisäulottuvuutta moniammatillisista verkostoista niin oppilaitoksen sisältä kuin ulkopuoleltakin. Tärkeimmäksi nuorta tukevaksi verkostoksi muodostuu yhteistyösuhteen luominen nuoren huoltajan kanssa. Useimmille huoltajille tulee yllätyksenä, että heidät otetaan niin vahvasti mukaan nuoren opiskelujen taustalle yhteistyökumppaniksi. Yhteistyöllä tavoitellaan sitä, että huoltajat näkisivät oman tärkeän roolinsa ja vastuunsa nuoren kasvattajana ja tukijana. Yhteistyö huoltajien kanssa mahdollistaa tietojen vaihdon ja eri osapuolille tiedon miten opinnot sujuvat. Huoltajien kanssa luotu ja ajoittain tiiviskin keskusteluyhteys auttaa luomaan laajempaa näkökulmaa nuoren kokonaistilanteesta samoin kuin vaikkapa poissaolon syistä. Huoltajat ovat kokeneet yhteistyön tärkeänä asiana.

Poissaoloja tässä opiskelijaryhmässä ei juurikaan esiintynyt. Jos oli havaittavissa ongelmia opintojen sujumisessa tai elämänhallinnassa, niitä lähdettiin selvittämään ensin yhdessä opiskelijan tai opiskelijan ja huoltajan kanssa. Jos nuoren tilanne ei alkanut näillä keskusteluilla ja yhdessä sovituilla toimenpiteillä korjaantua, eikä nuori sitoutunut toimimaan vaaditulla tavalla opinnoissaan, niin hänen asia eteni opiskelijahuoltotyöryhmään. Opiskelijahuoltotyöryhmässä mietittiin laajemmalla oppilaitoksen ammattilaisten ryhmällä sekä nuoren ja huoltajan kanssa yhdessä ratkaisuja ongelmatilanteisiin. Opiskelijahuoltotyöryhmään kuuluivat oppilaitoksen opiskelijapalveluiden henkilöstöä kuten opinto-ohjaaja, kuraattori, terveydenhoitaja ja tarpeen mukaan oppilaitosnuorisotyön Läpäisyn tehostaminen -projektin työntekijä sekä toiminnasta vastaava koulutuspäällikkö. Jos ryhmässä mietityt ratkaisumallit tai toiminta- ja suoritustavat eivät johtaneet toivottuun tulokseen, opiskelijahuoltotyöryhmässä todettiin, ettei ammattistartti ole juuri tällä hetkellä nuorelle oikea paikka ja opinnot päätettiin. Näin jouduttiin toimimaan kahden opiskelijan kanssa syyslukukaudella ja yhden opiskelijan kohdalla keväällä.

Lukuvuoden aikana opetus- ja ohjaustoimintaa oli tukemassa erityisohjaaja, varsinkin rekillä. Joidenkin opiskelijoiden asioita hoidettaessa sai lisätukea yhteistyöverkostosta tai oppilaitosnuorisotyön Läpäisyn tehostaminen -projektista. Yhteistyöverkostotyöskentely ei näy opiskelijoiden päivittäisessä arjessa välttämättä mitenkään, mutta opettajalle se antaa ”välineitä” ja näkökulmia. Korhonen ja Nieminen ovat (2010, 5) todenneet, että nuorisotyö ei perinteisesti ole kuulunut oppilaitosten toimintaan ja vasta viime vuosina se on tullut osaksi toimintaa vahvistamaan ohjausta. Tämän vuoden kokemusten perusteella voi todeta, että oppilaitosnuorisotyöllä voidaan opetus- ja ohjaustyötä vahvistaa oppilaitoksessa. Nuorisotyöllä saadaan monipuolistettua koulun toimintatapoja sekä –kulttuuria.

Ammattistartin oppilaitoksen ulkopuoleiseen moniammatilliseen verkostoon kuuluivat kunnan etsivän nuorisotyön työntekijät, lastensuojelulaitos sekä sosiaali- ja nuorisotoimi. Oppilaitoksissa yleisesti nuorisolain myötä moniammatillisuuden yhteistyön kentiksi ovat tulleet muun muassa nuorisotoimi, sosiaali- ja terveystoimi ja poliisi. (Nieminen 2010, 10). Ulkoisen verkoston kanssa opettaja on tekemisissä tarpeen mukaan opiskelijakohtaisesti. Eri ammattiryhmien on soviteltava aina tapauskohtaisesti yhteen työtapoja, jotta yhteiset tavoitteet ja toimintatavat löytyvät nuoren tukemiseen.

Ohjausverkostoon ammattistartilla kuuluivat myös opiskelijoiden työelämäänsä valmentautumisjaksojen työpaikkaohjaajat. Valmentautumispaikkoihin tekemiensä työpaikkakäyntien ja opiskelijoiden antaman palautteen perusteella voi todeta, että työpaikkaohjaajilla on tärkeä rooli nuoren opintojen sujumisessa. Työpaikkaohjaajat suhtautuvat hyvin asiallisesti ja kannustavasti ammattistarttiopiskelijoihin. Työpaikoilla opiskelijat pääsivät jaksojen aikana tekemään sellaisia tehtäviä, joita tekevät alan ammattilaiset. Tämä jos mikä kuvaa mielestäni luottamusta opiskelijoihin. Antaa opiskelijalle kokemuksen siitä, että hän omalla asenteellaan, aktiivisuudellaan ja motivaatiollaan vaikuttaa työssä suoriutumiseen.

Palautekeskustelut työpaikoilla ohjaajan ja opiskelijan kanssa ovat erittäin toimivia muotoja vahvistaa opiskelijan itseluottamusta ja itsetuntoa. Näissä keskusteluissa pystyy tilanteen mukaan ohjailemaan keskustelua niin, että päästään keskustelemaan opiskelijan työtehtävien suorittamisesta, asenteesta ja motivaatiosta sekä antamaan hänelle positiivista palautetta onnistumisesta. On aina ilo huomata opiskelija olemuksen muuttumisen, kun hän on itse saanut hankittua harjoittelupaikan ja hoitanut työnsä mallikkaasti

saaden positiivista palautetta. Pääsääntöiset ryhmän kaikki opiskelijat saivat vain positiivista palautetta ja monissa keskusteluissa työpaikoilla opiskelijat toivat esiin itsestään uuden, kypsän ja pohtivan puolen arvioidessaan omaa osaamistaan ja vahvuuksiaan. Tällaisilla kokemuksilla, oman kokemukseni ja opiskelijoiden arvioiden mukaan, on positiivista vaikutusta sosiaaliseen vahvistumiseen.

Kuronen (2010, 326) on todennut omassa väitöskirjassaan, että syrjään jäävien ja perheissä vaikeuksia kohdanneiden lasten ja nuorten kokonaisvaltaiseen tukeen ja ohjaukseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Koulut saattavat lähestyä oppilasta liiaksi oppiaineiden ja arvosanojen kautta. Ammattistartilla opettaja voi toimia toisin.

Opiskelijalle annettavan palautteen tulee olla aitoa, kannustavaa, oikea-aikaista ja kehitävää. Kannustavan ja myönteisen palautteen merkitystä ohjauksessa ei voi liikaa korostaa, sillä se on vaikuttava tekijä opiskelijan motivaatiossa ja ryhmän toiminnassa. Opiskelijalle tulee antaa myös selkeä näkemys niistä vaatimuksista, tavoitteista ja reunaehdoista, joilla tässä opiskelumuodossa toimitaan. Opiskelijoiden kanssa on avoimesti keskusteltava sitoutumisesta opintoihin ja läsnäolovelvoitteesta, kenenkään poissaolo ei jää huomaamatta.

Oppilaitoksen omaan kyselyyn vastanneiden ammattistarttilaisten mukaan vastaajista yli 66 % koki opettajien kohdelleen oikeudenmukaisesti ja yli 63 % vastanneista koki että on saanut myönteistä palautetta. Opettajilta apua koki saaneensa yli 73 prosenttia ja yli 68 % oli sitä mieltä, että opettajat olivat vaikuttaneet myönteisesti oman ryhmän ilma-
piiriin. (Oppilaitoksen aloittaneiden kysely 2012.) Toimin tyypikertomuksen sanoin:

”Arvostan sitä, että opettajat huomaa jos jokin vialla ja puuttuu siihen, ope ei ole välinpitämätön niin kuin monet opet esim. yläasteella oli, vaan haluaa olla ajan tasalla ja keskittyy jokaiseen oppilaaseen. Opettaja potki tarpeeksi persuuksille että hommat rupes eteneen.”

5.4.4 Nuoren polku ammattistartilla – tyypikertomus

Loppukatkkelmat Toimin tyypikertomuksesta tiivistävät nuoren lukuvuoden kestoista interventiota ammattistartilla.

Mitä pidemmälle Ammattistartti-vuosi on mennyt, niin ainakin tuntuu, että päätökset on oikeita ja ne ovat vahvistuneet. Ei tunnu enää niin epävarmalta valintojen suhteen.

Kun nuorten lukuvuoden kestoista polkua tarkastelee, huomaa sen aikana tapahtuneen paljon asioita niin ryhmässä kuin opiskelijoiden elämässä. Aineistoon ja havaintoihin perustuen voi todeta, että lukuvuosi interventiona toimi vahvistavasti.

Vuoteni on ollut aika vuoristorataa. Välillä mennyt paremmin ja välillä huonommin. Olen muuttunut vuoden aikana parempaan suuntaan, olen kasvanut sekä henkisesti että fyysisesti. Siihen vaikuttanut moni asia, mutta eniten varmaan luokkalaiset ja koulu. Loppua kohden olen panostanut kaikkien mielestä todella hyvin ja tehtäviäkin on tullut tehtyä. Ammattistartti vuoteni on ollut täynnä iloa, surua ja ristiriitoja.

Lukuvuoden päätösvaiheessa opiskelijoista näkyi ilo ja tyytyväisyys vuodesta. Viimeinen yhteinen reissu kansallispuistoon oli antoisa kokemus, jossa oli mukana luonnollisesti haikeutta. Opiskelijoista näkyi suurta rauhallisuutta ja tyytyväisyys itseä ja muita kohtaan ja yhdessä tekeminen onnistui. Kaikki opiskelijat osallistuivat aktiivisesti ja toimivat yhdessä. Vuorovaikutus oli välitöntä ja iloista. Opiskelijat keksivät yhdessä myös itse rentoa toimintaa ja johon kaikki osallistuivat, mitä ei syksyllä vielä olisi voinut kuvitella tapahtuvan.

Viimeisimpiä töitämme oli minä-projekti. Se oli hauska, vaativa sekä rasittava. Mutta sain silti tehtyä sen ☺ (en kyllä tiedä riittääkö opintoviikot siltikään) Peukut pystyssä loppuun asti ja kaikkeni annan. Toivon että pääsen tätä kautta haluamalleni alalle. Fiilis on kaiken kaikkiaan hyvä, ja minulla on luokallani kaksi hyvää ystävää, joista toiseen tutustuin vasta ammattistarttin aikana. No tulevaisuuden suunnitelmat on vähän muuttunut ammattistarttivuoden aikana mut ei paljoo eikä pahempaan tai huonompaan vaan parempaan suuntaan.

”Maaliin” päästiin 14 opiskelijan kanssa. Luvussa on mukana myös vasta tammikuussa ryhmässä aloittaneet kolme opiskelijaa. Kaikki saivat suoritettua riittävästi opintoja ja todistuksen ammattistarttiopinnoista kevätjuhlassa. Toimin kertomuksen sanoin tiivistettynä:

Ammattistartti on antanut uutta tietoa ja mahtavia kokemuksia. Hyödyllinen vuosi, olen saanut paljon uutta tietoa työelämästä ja opiskelusta. Starttikoulutus oli kaikin puolin hyvä juttu, kun näki kaikkea erilaista, tekemistä oli ihan monipuolisesti ja ohjaus hyvää. Haluan kiittää opettajaa ja ohjaajaa X, jotka ovat jaksaneet tsemptata mua loppuun asti. En ole päivääkään katunut ammattistartille tulemistani. Yhteiset muistot luokkalaisten kanssa ovat mukavia.

Kaikesta on selvitty ja nyt kesäloma jo häämöttää. Ammattistartti on ollut minulle kuin ammatillisen koulutuksen esiopetusta. Ammattistartti oli oikea ratkaisu minun tilanteeseen. Suosittelen ammattistarttia kaikille jotka ovat vähänkin hukassa, tää autto muakin miettiin enemmän mitä tulevais-

suudelta haluaa. Tulevaisuuden koulutussuunnitelmiin voin vaikuttaa itse tosi paljon, koska saan tehdä asiat niin kuin haluan eikä kukaan ole kieltämässä, on vain auttamassa.

Kesäkuussa yhteishaun valintojen julkistamisen jälkeen selvisi, että 13 yhteishaun tehneestä opiskelijasta 12 opiskelijaa pääsi ensimmäiseen hakutoiveeseensa ja yksi pääsi toisella sijalla olevaan koulutukseen. Näin opiskelijoiden lukuvuoden aikana tekemä työ realisoitui vahvistuneiksi, realistisiksi yhteishaun valinnoiksi eli ammatillisen koulutuksen opiskelupaikaksi. Ahon (2014) tutkimuksessa keskeyttämisriski oli muita pienempi niillä, jotka yhteishaussa pääsivät heti opiskelemaan hakutoiveensa mukaiseen tutkintoon. Opiskelijoista monet hakivat aktiivisesti kesätyötä ja muutamat saivatkin kesätyöpaikan. Osa opiskelijoista sai kesätyöpaikan niistä yrityksistä, joissa olivat olleet valmentautumisjaksojen aikana.

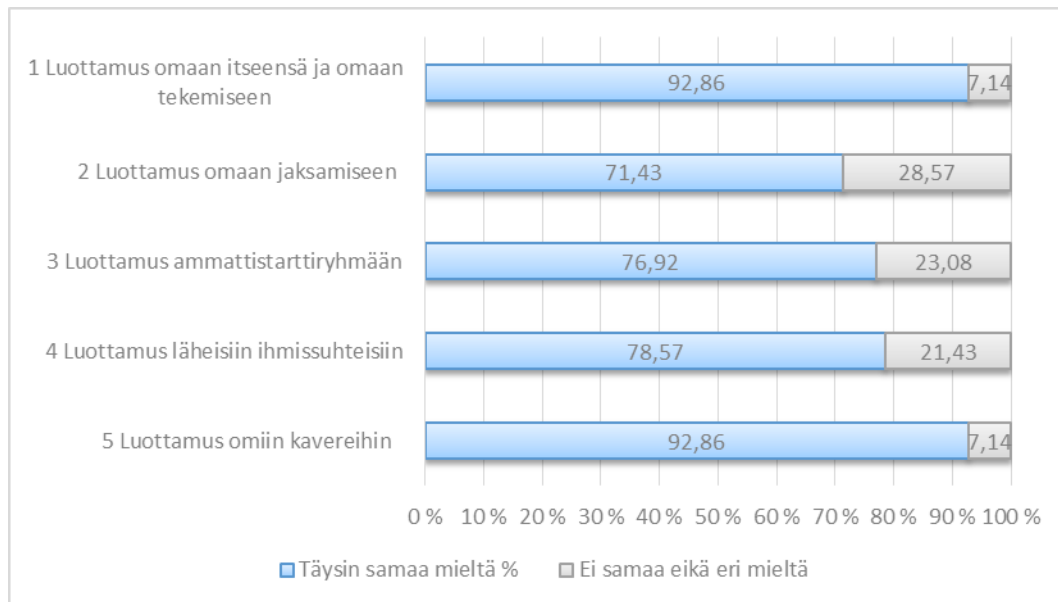
Tarkastellessani lukuvuoden tapahtumia, huomasin että nuoren polkua ammattistartti-interventiona voi kuvata Afrikan tähden kaltaisena Inkan aarre -lautapelimetäforana. Jokainen peliin osallistuja etsii aarretta kulkemalla omavalintaista reittiä ja kääntelemällä punaisissa ympyröissä kiekkoja, joissa paljastuu eriasteisia ”aarteita” tai hidastavia ”rosvoja”. Ammattistarttipelilaudalla punaisista ympyröistä löytyy ”palkintoina” vuorovaikutustaitojen, osallisuuden sekä identiteetin vahvistumista. Palkintona pelissä on sosiaalisen pääoman - luottamuksen ja identiteetin vahvistuminen. Ja ”pääpalkintona” tässä Inkan aarre -pelissä on opiskelupaikka. Pelin aikana pelaaja voi mukaansa saada oppaan, joka auttaa ja opastaa kulkemaan reittiä – tällaisena oppaan työnä näen ammattistarttiopettajan työn.

5.5 Ammattistartti interventiona rakentamassa sosiaalista pääomaa

Tässä luvussa keskityn tulosten tarkasteluun luottamuksen sekä identiteetin eheytyksen näkökulmista. Luvun lopussa on tiivistettynä tuloksien tarkastelu sosiaalisen pääoman rakentumisesta käytäntöyhteisössä. Ensin huomio suunnataan kuitenkin luottamukseen sosiaalisen vahvistumisen avaintekijänä ja tämän jälkeen identiteetin eheytymiseen. Lopuksi on yhteenvedonomaaisesti tarkasteltu sosiaalisen pääoman vahvistumista käytäntöyhteisössä.

5.5.1 Luottamus sosiaalisen vahvistumisen avaintekijänä

Yhtenä sosiaalisen vahvistumisen avaintekijänä on luottamus. Opiskelijoilta kysyttiin lukuvuoden aikana useammassa eri kyselyssä arvioita luottamuksesta omaan itseen, omaan jaksamiseen, ammattistarttiryhmään, luottamukseen läheisiin ihmissuhteisiin sekä kavereiden vaikutusta opintoihin ammattistartin aikana. Tulosten perusteella (ks. kuvio 10) kaikkein merkittävimmäksi tekijäksi kyselyssä nousi luottamus omaan itseen ja omaan tekemiseen, sillä vastaajista yli 92 prosenttia oli täysin tai lähes samaa mieltä siitä, että luottamus omaan itseen tukee opintoja ammattistartin aikana. Myös omat kaverit nähtiin yhtä tärkeiksi. Seuraavaksi tulivat luottamus omiin läheisiin ihmisiin yli 78 % ja ammattistarttiryhmään yli 76 %. Vähiten opiskelijat näkivät olevan luottamusta omaan jaksamiseen, yli 28 % oli sitä mieltä, ettei luottanut omaan jaksamiseen.



KUVIO 10. Asiat, jotka tukevat ammattistartin aikana opintoja

Kysyttäessä avoimella kysymyksellä, mitkä asiat ja tekeminen vahvistavat ammattistartilla luottamusta itseen, vastaukset oli ryhmiteltävissä kolmeen ryhmään: osallistumiseen ja tekemiseen, vertaisten merkitykseen ja ryhmän tekemiseen sekä kokemukseen ja tunteisiin (ks. taulukko 6), joita kaikkia oli lähes yhtä paljon. Yhden opiskelijan toteamus erottui muista. ”*Ihmiset, joihin olen tutustunut täällä ovat vahvistaneet luottamustani*”. Luottamusta vahvistavina tekijöinä opiskelijat nostivat esiin yhteisen tekemisen ja ryhmätyöt.

TAULUKKO 6. Luottamusta itseän vahvistavat asiat

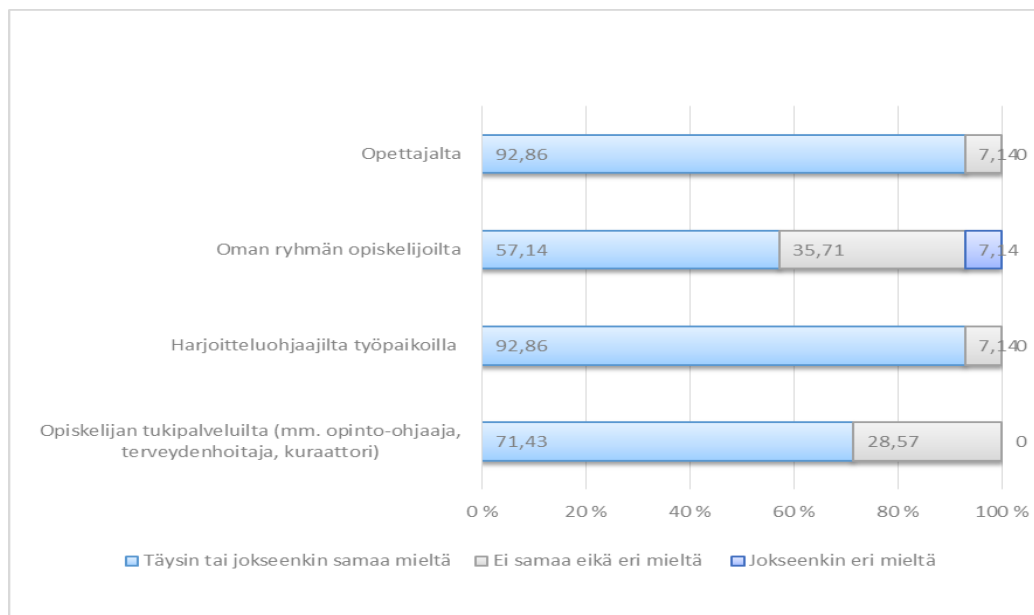
Osallistuminen ja tekeminen	Vertaisten merkitys/ ryhmään liittyvä tekeminen	Kokemus/tunne
<ul style="list-style-type: none"> <i>jos tietää mitä tekee</i> <i>reipas opiskelu</i> <i>puhuminen kuraattorin kanssa</i> <i>työharjoittelu</i> <i>Työpäivät</i> <i>hyvä palaute harjoittelusta</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Uusiin ihmisiin tutustuminen ja kaverit</i> <i>opiskelija XX ja opiskelija AY</i> <i>Ryhmätyöt</i> <i>Just toi yhteinen puhuminen</i> <i>yhteiset tehtävät</i> <i>Yhdessä tekeminen</i> <i>Ryhmä arvostaa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Se että minuun luotetaan</i> <i>Ihmiset, joihin olen tutustunut täällä ovat vahvistaneet luottamustani</i> <i>että kaikki otetaan huomioon</i> <i>täällä on kiva tehdä asioita</i> <i>se että osaa tehdä jonkun tehtävän hyvin ja ymmärtää kaiken.</i>

Kysyttäessä avoimella kysymyksellä, mitkä asiat vahvistavat luottamusta kouluttautumiseen ja oikean koulutusvaihtoehdon löytymiseen, vastaukset voi luokitella osallistumiseen, ohjaukseen, muiden tukeen ja motivaatioon (ks. taulukko 7). Eniten oli omaan tekemiseen luokiteltavia vastauksia, sillä niitä oli seitsemän. Seuraavaksi eniten sai mainintoja ohjauksen merkitys. Kolmessa vastauspaperissa oli nostettu esiin motivaatio.

TAULUKKO 7. Luottamusta kouluttautumiseen ja koulutusvaihtoehdon löytymiseen vahvistavat tekijät

Osallistuminen ammattistartin toimintaan	Ohjaus ja muiden tuki	Motivaatio
<ul style="list-style-type: none"> <i>harjoittelupaikka.</i> <i>työharjoittelu</i> <i>Oon käynyt tutustumisissa ja sitä kautta löysin itseäni kiinnostavan alan.</i> <i>Oon ite tehnyt työtä mielenkiintoiseen alaan liittyen.</i> <i>Tutustumiset ja työharjoittelut.</i> <i>Erilaiset koulutusvaihtoehtojen löytäminen,</i> <i>Tutustumispäivät erilaisiin kouluihin</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>opettajien apu</i> <i>ohjaus</i> <i>Opettaja ja opinto-ohjaajan puheet ja heiltä saadut tiedot.</i> <i>kaverin tuki ja kannustus, että paikka on varmasti hyvä</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Motivaatio opiskelupaikkaan pääsemiseen.</i> <i>Motivaatio, motivaatio tulee siitä että luotan itseäni.</i> <i>Oma motivaatio joka tulee siitä että täällä mahdollistetaan pääsy opiskelemaan.</i>

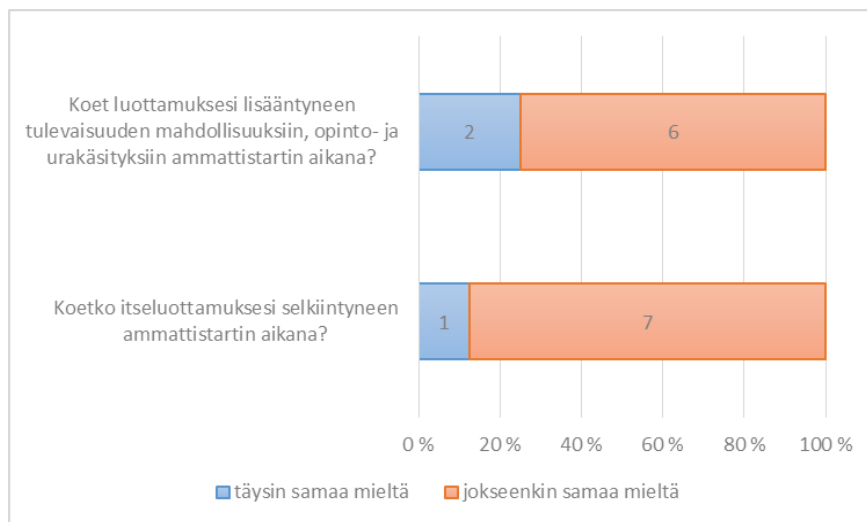
Kysyttäessä luottamuksesta avunsaantiin opintojen aikana (ks. kuvio 11), opiskelijoista yli 92 % luotti siihen, että saa apua opettajilta tai harjoittelupaikkojen ohjaajilta. Luottamuksessa siihen, että saa omasta ryhmästä opiskelijoilta apua, oli hieman matalampi prosenttiluku, mutta kuitenkin yli puolet oli tätä mieltä. Opiskelijan hyvinvointia tukevat opiskelijapalvelut (opinto-ohjaajan, kuraattorin ja terveydenhoitajan palvelut) eivät välttämättä näy opiskelijan arkisessa koulupäivässä. Nämä palvelut toimivat pedagogisen toiminnan taustalla ja opiskelijan tilanteiden mukaan hänet voidaan ohjata näiden pariin. Opiskelijoista yli 71 prosenttia luotti täysin tai jokseenkin siihen, että saa näiltä apua.



KUVIO 11. Luottamus avun saamiseen ammattistarttikoulutuksen aikana

Ammattistartin päätösvaiheessa kysyttiin avoimella kysymyksellä ammattistartin merkitystä luottamukseen. Opiskelijat totesivat vastauksissaan, että luottamus oli kasvanut, ”*Luottamus itseen ja muihin on kasvanut paljon ammattistartin aikana*”. Yksi vastauksista kuvasi myös koettua luottamuksen tärkeyttä, ”*Luottamus on tärkeä asia ja ihmisiin pitää voida luottaa!*”

Myös toisessa, toukokuun lopussa toteutetussa luottamusta koskevassa kyselyssä opiskelijat toivat luottamuksen lisääntymistä vastauksien perusteella esiin (ks. taulukko 12). Opiskelijoista kahdeksan oli paikalla ja vastasi itsearviointikyselyyn. Vastauksissa huomattavaa oli, ettei vastauksissa ollut yhtään negatiivista vastausta. Kysyttäessä, oliko itseluottamus selkiytynyt ammattistartin aikana, vastaukset painottuivat siten, että seitsemän opiskelijaa oli jokseenkin samaa mieltä ja yksi oli täysin samaa mieltä itseluottamuksen selkiintymisestä. Kysyttäessä luottamuksen lisääntymisestä tulevaisuuden mahdollisuuksiin ja opinto- ja urakäsityksiin ammattistartin aikana, kuusi opiskelijaa oli jokseenkin samaa mieltä siitä, että luottamus tulevaisuuden ja opinto- ja urakäsityksiin oli lisääntynyt. Kaksi opiskelijoista oli täysin samaa mieltä, että luottamus oli lisääntynyt.

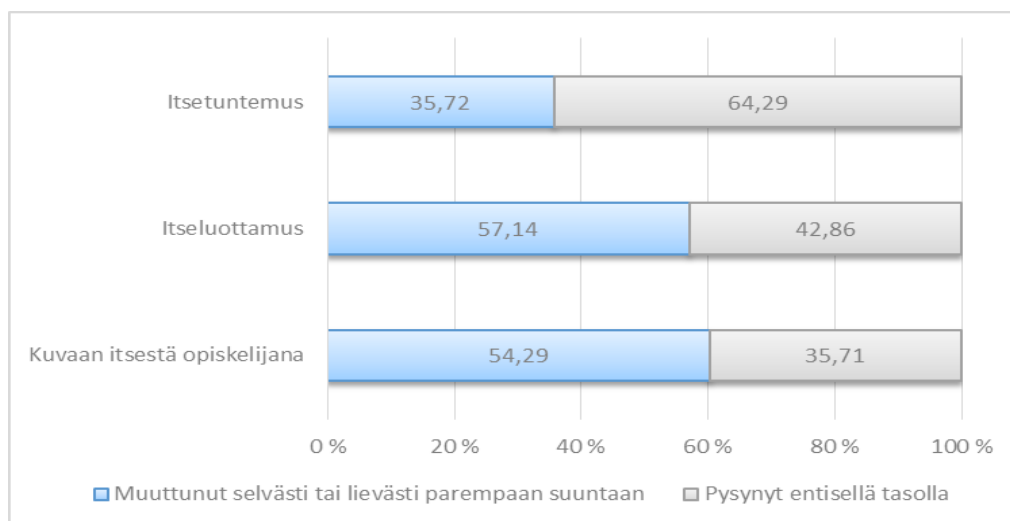


KUVIO 12. Ammattistartilla koettu luottamuksen muutos

5.5.2 Kohti eheytyvää identiteettiä

Tarkastellessani eri vaiheissa kerättyä aineistoa, nousi identiteetti ja sen eheytyminen esiin vahvasti. Identiteetin rakentuminen merkitsee eri asioissa vaikuttavien käsitysten muodostumista itsestä suhteessa muihin, omista arvoista sekä elämän päämääristä. Identiteetti on hyvin monisyinen subjektiivinen ja omiin kokemuksiin perustuva kokonaisuus. Identiteetti voi kehittyä ainoastaan vuorovaikutuksessa muihin. Identiteetin kehittyminen tarvitsee aidoissa vuorovaikutustilanteissa kohtaamisia ja toimintaa yhdessä muiden ihmisten kanssa. (Fadjufkoff 2010, 179.) Monimuotoisella ja yhteisöllisellä toiminnalla ja ohjauksella ammattistartilla pyritään mahdollistamaan identiteetin vahvistumista.

Identiteetin kehittymistä kartoitettiin erilaisilla kysymyksillä eri lomakkeissa lukuvuoden aikana. Ensimmäisessä vaiheessa identiteetin muutoksesta tiedusteltiin opiskelijoilta arvioita maaliskuun puolivälissä (ks. kuvio 13). Opiskelijoista yli 57 prosenttia oli sitä mieltä, että oli tapahtunut joko selvää tai lievempää muutosta itseluottamuksessa ammattistartin aikana. Kuva itsestä opiskelijana oli myös muuttunut, sillä opiskelijoista yli 54 prosenttia oli sitä mieltä, että kuva itsestä opiskelijana oli muuttunut selvästi tai lievästi parempaan. Itsetuntemuksen osalta opiskelijat eniten epäröivät, sillä vain noin 35 prosenttia heistä oli sitä mieltä, että itsetuntemus oli muuttunut selvästi tai lievemmin parempaan. Loput olivat sitä mieltä, että se oli pysynyt entisellä tasolla.

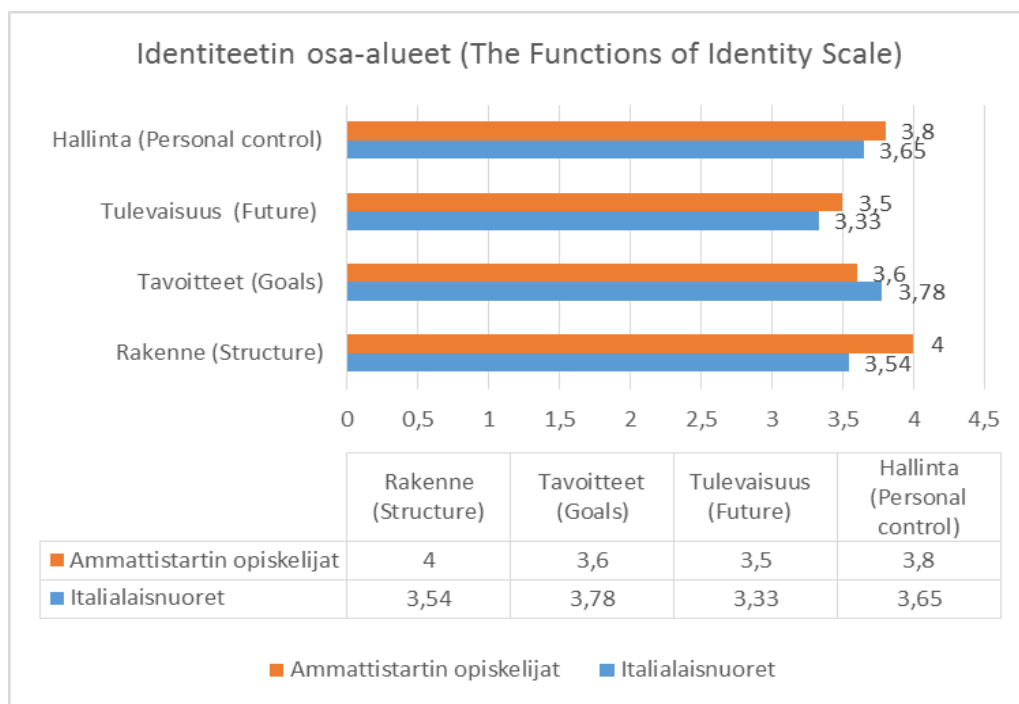


KUVIO 13. Muutos itsetuntemuksessa, itseluottamuksessa sekä kuvassa itsestä opiskelijana

Kevään kuluessa identiteettiin liittyvät asiat alkoivat painottua entisestään sosiaalista vahvistumista tutkiessani. Tätä päätin tutkia vielä tarkemmin ja opiskelijoilta kysyttiin identiteetistä Serafinin, Maitlandin ja Adamsin (2006)¹ kehittämällä identiteetin osa-alueiden FIS (The Functions of Identity Scale) mittarilla. Mittarissa on viisi identiteetin osa-aluetta, joista tässä kyselyssä käytettiin neljää. *Rakennetta* koskevilla kysymyksillä kysyttiin muun muassa kyvystä ymmärtää kuka on tai onko itsellä käsitys kuka on. *Tavoitteita* koskevilla kysymyksillä tavoiteltiin oman toiminnan tavoitteellisuuden ja tavoitteiden asettamisen tarkastelua. *Tulevaisuuteen* suuntaavilla kysymyksillä kartoitettiin kykyä tunnistaa tulevaisuuden mahdollisuuksia ja sitä kuka haluaa olla tulevaisuudessa. *Hallintaa* koskevilla kysymyksillä tavoiteltiin kontrollin tunnetta siitä, että on itseohjautuva ja omat ratkaisut perustuvat omiin valintoihin ja oma toiminta omassa kontrollissa.

Kyselyn vastauksissa tuli esiin positiivinen muutos. Identiteetin osa-alueita kuvaavien summamuuttujien (rakenne, tavoitteet, tulevaisuus ja hallita) keskiarvot vaihtelivat 3,5 – 4 välillä (ks. kuvio 14). Vastauksien lukumäärä oli pieni, joten tuloksista ei voi vetää kovin yleisiä johtopäätöksiä, mutta suuntaa antavasti voi todeta ammattistarttilaisten kuvan itsestä ja identiteetistään selkiytyneen.

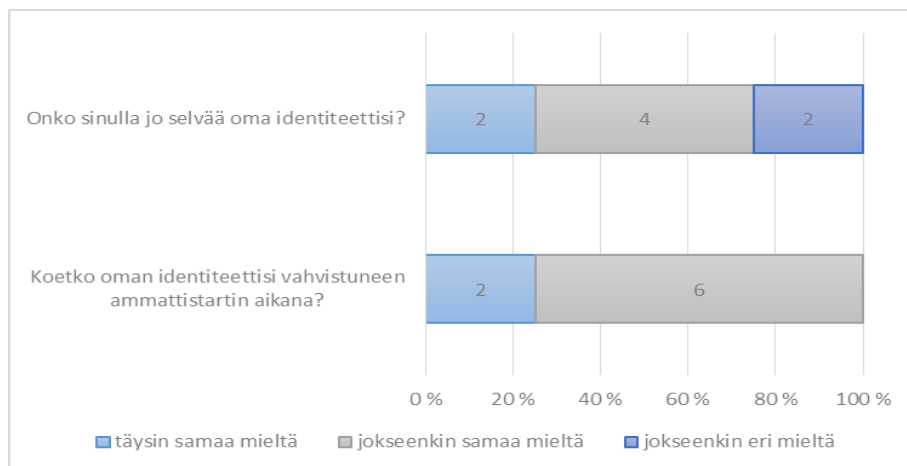
¹ Serafin ym. Identiteetikyselyssä on 15 identiteettiä koskevia väittämää viisi-portaisella arviointias-teikoilla (suom. Vesa Korhonen)



KUVIO 14. Ammattistarttiopiskelijoiden ja italialaisnuorten identiteetin rakenteen summamuutujakeskiarvojen vertailu

Vertailtaessa ammattistarttilaisten identiteettikyselyn vastauksia Crocetin, Sica`n, Schwartz`n, Serafinin ja Meeus`n (2010, 65) tekemään kyselyyn italialaisnuorille, keskiarvot olivat hyvin samansuuntaisia, ammattistarttilaisten jopa hieman positiivisemmat kuin vertailuaineistossa.

Ammattistartin päätösvaiheessa opiskelijoilta tiedusteltiin vielä identiteetin muutosta. Tulos oli hyvin positiivinen (ks. kuvio 15). Opiskelijoista paikalla oli kahdeksan, joista kuusi opiskelijaa koki, että identiteetti oli jokseenkin vahvistunut ammattistartin aikana ja kaksi vastaajaa koki, että oli täysin samaa mieltä identiteetin vahvistumisesta. Huomattavaa oli, että kukaan ei vastannut etteikö identiteetti olisi vahvistunut. Kysyttäessä onko oman identiteetin kokeminen selvää itselle, vastaukset hajaantuivat vähän enemmän edellisestä kysymyksestä. Kahdeksasta opiskelijasta neljä oli jokseenkin samaa mieltä siitä, että oma identiteetti on melko selvä ja kaksi opiskelijoista koki, että identiteetti on selvä. Opiskelijoista kaksi koki, että identiteetti ei ole selvä.



KUVIO 15. Identiteetin vahvistuminen ammattistartin aikana

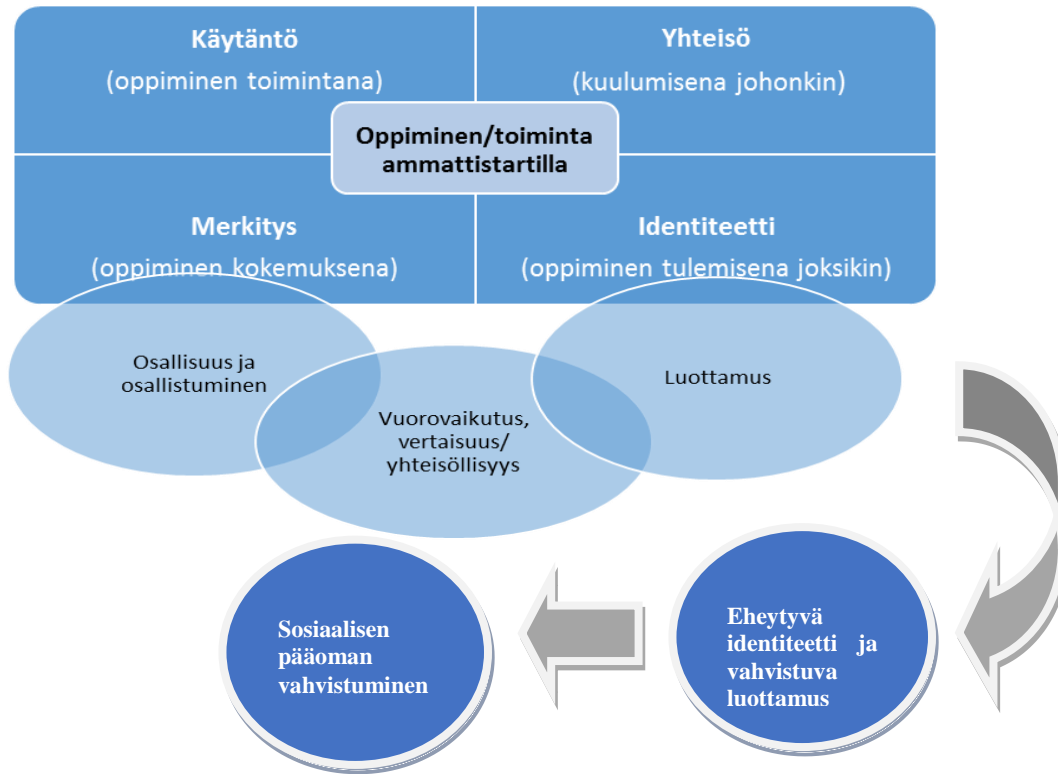
Identiteetin arvioiminen on haasteellista aikuisellekin, jolle elämäkokemuksen myötä oma identiteetti on yleensä jo selkiintynyt. Uskon kuitenkin kokemuksieni ja havaintojeni perusteella, että opiskelijoiden arviot identiteetin kehittymisestä sopivat kuvaamaan sitä tilannetta, mihin opiskelijoiden kanssa päästiin ammattistarttivuoden interventiossa. Omien havaintojeni perusteella suurimmalla osalla opiskelijoista toimintakyvyssä ja toimintaan suhtautumisessa oli tapahtunut selkeää kehittymistä. Vain muutaman kohdalla identiteetti oli vielä selkiintymätön ja kehittymässä. Suurimmalla osalla opiskelijoista oli tapahtunut identiteetin eheytymistä, joka näkyi muun muassa vahvistuneena itseluottamuksena ja toimintaan osallistumisena.

Identiteetin vahvistuminen vaatii toimintaan osallistumista ja vahvistuminen näkyy identiteetin eheytymisenä, seesteisempänä olemuksena ja luottamuksena omiin valintoihin sekä tulevaisuuteen. Vahvistuneella identiteetillä opiskelija pystyy kohtaamaan elämän haasteita ja tekemään omaa elämää suuntaavia päätöksiä. Kokemukseni perusteella näyttäisi siltä, että jos opiskelija on aktiivisesti toiminut opintojen aikana tutustuen itseensä ja vahvuuksiinsa, hän on pystynyt luomaan identiteetin rakentamisessa pohjan, josta hän kykenee jatkamaan identiteetin etsintää seuraavissa elämän- ja opiskelunvaiheissa (ks. Marcia 2002).

5.5.3 Käytäntöyhteisöstä sosiaalista pääomaa

Tutkimuksessa viitekehyksenä käytin Wengerin sosiaalisen oppimisen ja käytäntöyhteisön käsitteitä täydennettynä sosiaalisen pääoman osallisuuden, vuorovaikutuksen sekä luottamuksen ulottuvuuksilla (ks. kuvio 16). Tämä yhdistelmä mahdollisti oppimisen

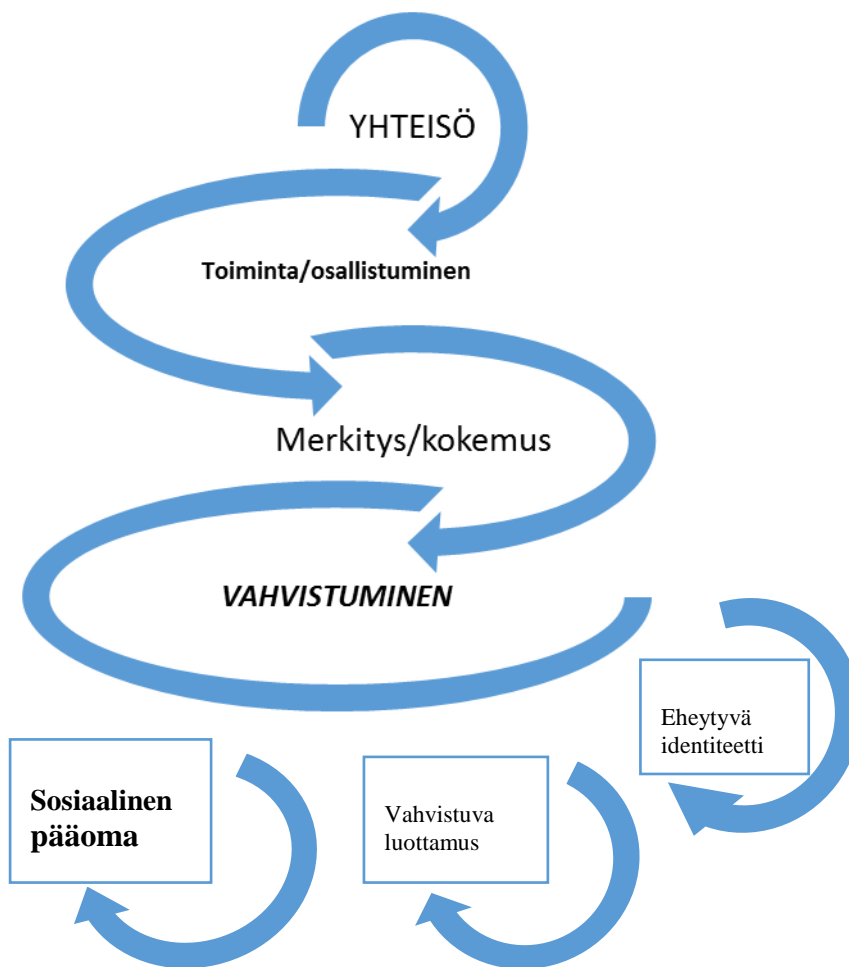
tarkastelemisen yhteisössä samoin kuin käytäntöjen, merkityksien sekä identiteetin. Yksilön omakohtainen kokemus toiminnasta käytäntöyhteisössä tuottaa merkittävää oppimista ja vahvistumista, koska käytäntöyhteisö voi tarjota syvällisiä yhteisöllisyyden kokemuksia. (ks. Hakkarainen 2000, 87-89; Annala 2007, 49.)



KUVIO 16. Sosiaalista pääomaa vahvistava prosessi (mukaeltu Wenger 2003, 5)

Tutkimuksen tuloksien perusteella voi todeta, että ammattistartilla on merkitystä nuoren sosiaalisen pääoman ja identiteetin kehittymisen vahvistajana. Tähän tarvitaan opiskelijan osallistumista toimintaan, vertaisryhmän tukea sekä kokonaisvaltaista ohjausta. Opetuksessa ja ohjauksessa käytäntöyhteisössä tärkeitä ovat luottamuksellisuus, vuorovaikutteiset sekä osallistavat opetus- ja ohjausmenetelmät.

Yksilön näkökulmasta sosiaalisen vahvistumisen prosessi käytäntöyhteisössä on kuvattuna seuraavassa kuviossa (ks. kuvio 17) tiivistetysti. Wengerin käytäntöyhteisön nelikentän kuvaus on ollut työssäni lähtökohta sosiaalisen vahvistumisen kuvaajana, mutta prosessin aikana nelikenttä-malli muuntui prosessikaavioksi kuvaamaan ammattistartin merkitystä käytäntöyhteisönä sosiaalisen pääoman identiteetin ja luottamuksen vahvistajana.



KUVIO 17. Yksilön sosiaalisen pääoman vahvistumisen prosessin kuvaus

Yhteisöstä alkuun

Ammattistarttiryhmä käytäntöyhteisönä mahdollistaa hyvin toimiessaan opiskelijan osallistumisen sekä merkittäviä oppimiskokemuksia. Tutkimustulosten perusteella ammattistartista muotoutuu yhteisö, johon kuulumisen opiskelijat kokivat tärkeäksi. Tämä näkyi ammattistartilla monissa asioissa, kuten viihtymisenä, osallistumisaktiivisuutena sekä vähäisinä poissaoloina. Viihtymisen opiskelijat nostivat esiin läpi aineiston, joten tämä on merkittävä asia ammattistartilla opiskeleville. Viihtyminen vaikuttaa osallistumiseen. Viihtymisen ja osallistumisen avulla voidaan lisätä opiskelijoiden aktiivisuutta opintojen suorittamiseen ja vähentämään poissaoloja. Samasta asiasta Repo-Kaarento (2007) on todennut, että hyvä oppimisympäristö aktivoi myönteisiä tunteita kuten iloa, hyväksyntää, arvostusta ja elämyksellisyyttä, jotka tulivat esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Tätä taustaa vasten on varsin selvää, ettei oppimista ja vahvistumista ammattistartilla voi mieltää tiedonhankkimisprosesseiksi vaan vahvistuminen vaatii yhteisöön kuulumista ja yhteisöstä tuen saamista. Toiminnassa huomiota kiinnitetään vuorovaikutussuhteiden muotoutumiseen ja itseluottamuksen rakentamiseen. Toimiva vertaisryhmä tarvitsee toimiakseen toista kunnioittavaa vuorovaikutusta, luottamuksellisen ilmapiirin ja hyväksytyksi tulemisen tunteen. Muiden kannustus, sosiaalinen tuki ja myönteinen ilmapiiri ovat yhteistyötä sekä vuorovaikutusta edistäviä tekijöitä (Kalliopuska 2005). Palo-niemi (2008, 271) on todennut, että toiminnallinen oppimisyhteisö, jossa osallisuus ja avoimuus ovat keskeisiä toimintatapoja, edesauttaa yksilön oppimista ja myös jaksamista. Edellä kuvaamani asiat ovat merkittäviä yksilön oppimisessa ja vaikuttavat sosiaali-seen vahvistumiseen.

Toiminta ja osallistuminen

Ammattistartilla opiskelu vaatii opiskelijalta osallistumista toimintaan ja opiskeluiden suorittaminen hyväksytyksi perustuu osallistumiseen ja läsnäoloon. Tutkimuksen eri aineistoissa opiskelijat toivat esiin, että heillä on mahdollisuus osallistua ryhmän toi-mintaan ja omien suunnitelmien tekemiseen. Osallistuminen on yksilöiden toimintaa toisten kanssa sosiaalisissa ympäristöissä (Wenger 2003, 5). Osallistuminen ja vuoro-vaikutus toiminnassa vahvistuvat oppimisen ja kokemuksen myötä (Wenger 1998, 5).

Pedagoginen toiminta ammattistartilla ei ole sidottu luokkahuoneeseen, mikä antaa mo-nipuolisuutta ja vaihtelua opintojen suorittamiseen. Opetuksessa on mahdollista kehittää sellaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä oppimisprosesseja, joita ei ole säädelty tai esineellis-tetty kuten oppi- ja työkirjojen täyttäminen, jolloin opiskelijalla on kokemuksellisuuden kautta mahdollisuus kehittyä ja vahvistua. (vrt. Wenger 1998.) Opiskelijan oppimispro-sesseina nähdään toimintaan osallistuminen ja omien suunnitelmien mukainen opiskelu ammattistarttiryhmässä, muissa ryhmissä, tutustumisissa ja työpaikoilla. Toiminta ja opiskelu ovat kokemuksellisuutta ja monien taitojen harjoittamista kuten vuorovaikutus-taitojen, työelämäosaamisen ja työtaitojen kehittämistä.

Toimintaan osallistumisen perusajatus on, että opiskelija osallistuu toimintaan oman tilanteensa mukaisesti. Osallistumisen painottaminen perustuu siihen ajatukseen, että opiskelija rakentaa oman tietopohjansa omien kokemustensa perusteella. Opiskelijan aktiivisuutta ja merkitysten hakemista havainnoilleen tarvitaan onnistuneen tietopohjan

rakentamisessa (Repo-Kaarento 2007, 52), samoin kuin sosiaalisen pääoman vahvistamisessa.

Merkitys ja kokemus

Wenger (1998) on todennut, että toiminnan merkitykset muodostuvat tekemisen, osallistumisen ja oppimisen kautta. Tässä tutkimuksessa annettiin opiskelijoille mahdollisuus kuvata toimintaa ja merkityksiä omien kokemustensa kautta. Ajatuksena, että opiskelijat tuovat teksteissään ja vastauksissaan esiin heille merkittävät ja tärkeät asiat. Tosin Silkelä (1999) on todennut, että merkityksien tutkiminen on vaikeaa, koska kokemukset ovat merkitysluomuksia. Näitä merkitysluomuksia ei voi siirtää toiselle henkilölle sellaisenaan tai toinen ihminen ei täysin niitä saavuta. Niitä voi vain ymmärtää ja tulkita, kuten tässäkin tutkimuksessa olen tehnyt.

Tutkimuksen perusteella voi todeta, että ammattistarttitoiminnan merkitykset näkyvät kahdentasoisesti: kiinnostavan tutkintoalan löytämisenä ja alalta opiskelupaikan saamisena sekä käytännön ja työtaitojen hankkimisella. Toisella tasolla tuloksena on sosiaalista vahvistumista. Näin ollen osallistumisella käytäntöyhteisön toimintaan on merkityksiä ja kokemuksia muokkaava vaikutus, jolla on vahvistavaa vaikutusta identiteetin ja luottamuksen sekä sosiaalisen pääoman vahvistumiseen.

Eheytyvä identiteetti

Vuorovaikutteiset oppimisympäristöt auttavat luomaan opiskelijoille enemmän ja aidoimpia mahdollisuuksia oman identiteetin luomiseen (Hakkarainen 2000). Toiminnan kautta syntyi kokemuksia omista kyvyistä, tavoitteista ja niissä onnistumista, mitkä tukevat identiteetin kehitystä. Monipuolinen toiminta mahdollistaa opiskelijalle onnistumisen kokemuksia, joilla on merkitystä identiteetin eheytymisessä. Onnistumisen kokemuksina opiskelijat toivat esiin monenlaisia ja monen tasoisia asioita, joilla voi ajatella olevan merkitystä sekä sosiaalisten että käytännöntaitojen vahvistajana. Vahvistavina asioina koettiin muun muassa työelämään valmentautumisjaksot, lupakorttien ja attopintojen suoritukset.

Tutkimuksen tuloksissa oli viitteitä identiteetin eheytymisestä ammattistarttiintervention aikana. Monipuolinen toiminta mahdollistaa monenlaisia kokemuksia ja osallisuutta vertaisryhmässä, mikä toimii yksilön identiteettiä ja identiteettipääomaa

vahvistavasti (vrt. Côté 2005). Identiteetin vahvistumiseen vaikuttaa positiivisesti myös, jos yksilö kokee olemisensa yhteisössä mielekkäänä ja merkittävänä (vrt. Wenger 1998). Yhteisön jäsenyydessä koetaan ryhmään kuulumisen tunnetta, joka vahvistaa yksilöä kohtaamaan tulevia haasteita omana itsenään ja vahvemmallalla itseluottamuksella. Fadjukoffin (2010, 192) mukaan merkittävät ihmissuhteet syntyvät ryhmässä ja ryhmään kuulumisen tunteena. Tämä asia tuli tässä tutkimuksessa tuloksien perusteella esiin. Ryhmän opiskelijat kokivat kuuluvansa vertaisryhmään, joka mahdollisti merkittävien ihmissuhteiden syntymisen ryhmässä sekä ryhmään kuulumisen tunteen.

Wenger (1998) on todennut, että nykyinen perinteinen koulutusjärjestelmä ei anna riittävästi tilaa yksilön identiteetin kehittymiselle. Perinteinen luokkahuoneopetus on liiaksi todellisuudesta irrotettua ja liian yhdenmukaista luonteeltaan tarjotakseen mielekkäitä identiteetin muodostuksen vaihtoehtoja (Hakkarainen 2000). Ammattistartilla opiskelijalla on ohjatusti aikaa ja mahdollisuuksia pohtia erilaisten kokemusten kautta omia vahvuuksiaan, tietojaan, taitojaan ja tavoitteitaan.

Vahvistavilla kokemuksilla on merkitys identiteetin ja identiteettipääoman muotoutumiseen. Tämä on merkittävä asia sosiaalisen pääoman vahvistumisessa, sillä identiteettipääomalla on yhteys sosiaaliseen pääomaan. Niemelän (2002, 76) yhtenä perusväitteenä on, että identiteetillä on vahva vaikutus sosiaaliseen pääomaan ja myös toisin päin. Nuorille sosiaalinen pääoma on emotioiden merkityksiä sisältävä käytännöllinen ja arkinen voimavara sekä sosiaalisen toiminnan konkreettinen resurssi. (Korkiamäki 2013, 167-168.)

Vahvistuva luottamus

Luottamuksen vahvistuminen tuli tuloksena esiin. Myös luottamuksen kokeminen merkittävänä nousi esiin opiskelijoiden vastauksissa. Vahvistunut luottamus näkyi opiskelijoissa muutoksena suhtautumisessa itseen, muihin, opetukseen sekä aktiivisempänä osallistumisena toimintaan. Luottamus liittyy kaikkeen yksilön toimintaan ja on toimintakyvyn peruskivijalka. Raatikainen (2011) on todennut, että luottamus koulussa rakentuu ihmisten välisestä yhteistyöstä. Raatikaisen tutkimuksissa oppilaiden luottamuskokemukset koulussa liittyvät opettajan arvostavaan kohtaamiseen ja toisen ihmisen tuntemisen tärkeyteen. Opettajan roolilla on merkitystä luottamuksen mahdollistajana. (Raatikainen 2011.) Opiskelijan huomioiminen kokonaisvaltaisesti yksilönä omassa

situaatiossaan auttaa suuntaamaan opetusta ja ohjausta niin, että se vahvistaa opiskelijan luottamusta.

Sosiaalisen pääoman vahvistuminen

Identiteetin eheytyminen ja luottamuksen vahvistuminen lisäävät sosiaalista pääomaa. Ne ovat sosiaalisen pääoman voiteluaineita, jotka syntyvät toiminnan ja kokemusten kautta vuorovaikutteisissa suhteissa. Luottamuksen syntyminen omaa itseä ja omaa toimintaa kohtaan kantaa opiskelijaa tekemään ammattiin liittyviä valintoja ja osallistumaan, mikä on sosiaalista pääomaa. Ellonen (2008, 214) on esittänyt, että sosiaalinen pääoma on taloudellisen ja inhimillisen pääoman voimavara, joka edistää yhteisössä osallisten nuorten hyvinvointia.

Korkiamäki (2013, 131) on tutkimuksissaan todennut, että osallisuus ja sosiaalinen tuki näyttäytyivät voimaannuttavana kehänä, jossa osallisuuden kokemus mahdollistaa sosiaalista tukea ja koettu tuki taas vahvistaa emotionaalista kuulumisen tunnetta yhteisöön. Hän on myös todennut, että osallistumisen välityksellä sosiaalisista suhteista ja käytännöistä tulee sosiaalista pääomaa (Korkiamäki 2013, 155.)

6 POHDINTA

Tapaustutkimuksessa tarkastelin sosiaalisen pääoman vahvistumista käytäntöyhteisössä. Esioletus tutkimuksessa oli, että opiskelu ammattistartilla vahvistaa nuoren sosiaalista pääomaa. Tutkimusprosessin aikana, esioletuksen ohjaamana, löysin uuden kysymyksen – miten sosiaalinen vahvistuminen tapahtuu käytäntöyhteisössä. Merkittävän kysymyksen löytämisestä Heikkinen (2001) on todennut, että aito tieteellinen tutkimus on suunnattu jotakin sellaista kohti, mitä ei ole vielä havaittu ja siksi tutkimuksen merkittävin löytö saattaa olla oikean kysymyksen löytyminen.

Tutkimuksen monimuotoisen aineiston käsittelyssä ja tuloksien kuvaamisessa käytin kertovan muutosselonteon menetelmää, joka toi esiin muutoksen ja muutosmekanismin. Syntynyt muutuskertomus on yhdenlainen tulkinta aineistosta, mikä on tyypillistä narratiivisessa tapaustutkimuksessa. Syntyneeseen tulkintaan vaikuttivat monet eri tekijät kuten aineisto ja sen keräämisen reunaehdot sekä myös kokemustaustani ammattistartista, mikä on tapaustutkimuksissa tavallista. Syrjälä (1994, 15) on asiaan liittyen todennut, että tapaustutkimus on arvosidonnaista eli tutkija on arvomaailmoineen, elämänkokemuksineen ja koulutuksineen mukana hänen muodostaessaan näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä ja siten vaikuttamassa tutkimuksen kulkuun. Tärkeää on, että tutkija tuo nämä esiin tutkimuksessa.

Nämä ajatukset ovat ohjanneet tutkimuksen tekemistä, samoin kuin Staken (2000, 448) ja Syrjälän (1994) esiin tuoma näkökulma, jossa painotetaan että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa vastuuta tulosten yleistettävyydestä ja siirrettävyydestä jää myös lukijalle. Tapaustutkimuksen raportin ei tarvitse edustaa koko maailmaa vaan se edustaa yhtä tapausta. Tutkijan on kuitenkin kuvattava tapaus mahdollisimman tarkkaan siirtäen tietoa lukijalle, joka itse päättää tulosten käyttökelpoisuudesta. Tutkimusraportin lukija määrittelee tutkimuksen luotettavuutta ja totuutta osallistuessaan keskusteluun tutkimuksessa esitetyn inhimillisen toiminnan tulkinnoista. (Stake 2000, 442.)

Pohdintaluku jakaantuu neljään osaan, joissa esitän vielä lyhyesti tutkimuksen johtopäätökset, tutkimusprosessin ja tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta. Tässä luvussa pohdin myös subjektiivisuuden vaikutusta tutkimukseen. Tapaustutkimuksessa on tarpeen tarkastella tutkijan tekemiä tutkimusprosessiin liittyviä valintoja ja päätelmiä, sillä tutki-

ja ei ole subjektiivinen tarkkailija vaan tutkimusinstrumentti. (Kvale 1996.) Luvun lopussa olen esittänyt mahdollisia tulevia kiinnostavia tutkimussuuntia.

6.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tämä tapaustutkimus oli matka, jossa rakensin testaten ja pohtien tutkimuksen teoriaa, etsin aihepiiriin kattavaa teoreettista ydinkehystä. Tutkimuksen prosessissa limittyivät oman etukäteisoletukseni testaaminen kuin teoreettisen taustan rakentaminen sosiaalisen oppimisen ja sosiaalisen pääoman näkökulmista. Matka oli kulku laveasta lähtökohdasta kohti ydintä, sillä prosessin avulla löysin ammattistartin merkityksen sosiaalisessa ja sosiaalisen pääoman vahvistumisessa sekä vahvistavan mekanismin. Mekanismi itsessään sopii kuvaamaan ryhmämuotoisessa koulutuksessa tarvittavia perusedellytyksiä, mutta haastavaa onkin se kuinka mekanismin saa toimivaksi. Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia mekanismi tässä tutkimuksessa oli ilmeisen toimiva.

Tutkimuksen aikana syntyi monimuotoinen aineisto opiskelijoiden lukuvuoden kokemuksista. Muutosselonteon menetelmän avulla syntyneen muutoskertomuksen perusteella voi todeta, että ammattistartti vahvistaa nuoren sosiaalista pääomaa ja sen ulottuvuuksia: luottamusta ja identiteettiä. Muutoskertomuksen kolmen avainepisodin löytyminen teki näkyväksi kolme onnistuneen ammattistarttivuoden tekijää: toimintaan osallistuminen, vertaisryhmän tuki sekä kokonaisvaltainen ohjaus. Nämä toimivat vahvistavina muutosmekanismeina sosiaalisen pääoman rakentumisessa.

Aineistoa analysoitaessa ja tuloksia tarkastellessa esiin nousi opiskelijoiden ryhmässä viihtymisen tärkeys. Viihtyminen, joka koostuu monista toimintaan, opetukseen ja ryhmään liittyvistä asioista. Viihtyminen ryhmässä lisää osallisuutta, mikä taas vaikuttaa opiskelijan aktiivisuuteen ja osallisuuteen, joilla taas on vaikutusta identiteetin ja luottamuksen vahvistumiseen ja tätä kautta sosiaalisen pääoman kehittymiseen. Millään kouluasteella (vrt. peruskoulun tuloksiin kouluterveyskyselyssä) ei viihtymistä voi ohittaa – siihen on paneuduttava niin koulutuksen rakenteiden kuin pedagogisella käytännön tasolla.

Opetuksessa ja ohjauksessa on huomioitava kokonaisvaltaisesti opiskelija kokemuksiinsa omassa tilanteissaan ryhmän toimijana sekä tuettava ja kannustettava häntä itse toimimaan ja ottamaan vastuun omasta toiminnastaan. Kuronen (2010b, 40) on asiasta

samansuuntaisesti todennut. Tarvitaan oikea-aikaista tukea ja ohjausta, luottamuksellista ja tasa-arvoista opettajan ja opiskelijan kohtaamista unohtamatta kannustusta ja myönteistä palautetta pienestäkin edistymisestä. Kurosen (2010b) tutkimuksessa nousi esiin opiskelijan elämänpolkua kannattelevana asiana opettajan paneutuminen opiskelijan asioihin ja elämäntilanteeseen. Nuorella oppiminen ja identiteetin kehittyminen kulkevat rinnakkain elämän, ammatinvalinnan ja koulutuksen nivelvaiheessa.

Tämä tutkimus sosiaalisesta pääomasta liittyy nuorten koulutukselliseen nivelvaiheeseen ja myös syrjäytymiskeskusteluun. Helve ja Brynner (2007, 1) muistuttavat, että nuorten sosiaalinen pääoma ja sen tutkiminen ovat jo itseisarvo sinänsä eikä sitä pitäisi unohtaa. Tutkimusta tehdessä pohdin laajemminkin nuorten sosiaalisen pääoman kehittymistä nuoruuden nivelvaiheessa ja sen liittymää hyvinvointiin sekä koulutuspoliittisiin ratkaisuihin.

Ellosen (2008, 213-214) mukaan sosiaalisen pääoman käsite on hyödyllinen, sillä se yhdistää mielekkäällä tavalla paitsi useita teoreettisia käsitteitä myös monien tieteenalojen perinteitä mahdollistaen uudenlaiset rajanylitykset myös lapsi- ja nuorisotutkimuksessa. Hänen mukaansa lasten ja nuorten sosiaalista pääomaa, erityisesti käytäntöjä tutkimalla voidaan tehdä näkyväksi sitä yhteyttä, joka on sosiaalisten verkostojen ja hyvinvoinnin välillä. Lapset ja nuoret tulisi huomioda toimijoina ja oman sosiaalisen pääomansa aktiivisina rakentajina. Tutkimukseni prosessin perusteella voin yhtyä Elloseen, sosiaalisen pääoman käsite on käyttökelpoinen. Sen avulla nuorilta itseltään saa arvokkaita ajatuksia heidän kokemusmaailmastaan, mitkä ovat heille merkittäviä asioita ja mitkä asiat tukevat heidän kehitystä sekä sijoittumista yhteiskuntaan tänä päivänä.

Nuoruuden nivelvaihe toiselle asteelle on kehityksellisesti tärkeä, koska se suuntaa nuorta aikuisuuteen ja sen pitäisi valmistaa nuorta kohtaamaan elämän haasteet. Mitä paremmin nuori vahvistuu tässä vaiheessa, sitä paremmin hän kiinnittyy yhteiskunnan jäseneksi, mutta vaihe on kriittinen ja epäonnistumisille altis. Peruskoulun aikana nuori ei välttämättä saa riittävää tukea ja vahvistusta koulutusalan valinnassa, vaikka Keltikangas-Järvinen (2007, 23) toteaa, että peruskoulun päättäneen nuoren tulisi päättää koulu itsenäisenä, sosiaalisena, psyykkisesti vahvana ja itseensä luottavana oppijana. Yhteiskunnallisesti ajateltuna, nuorten varaan rakentuvat yhteiskunnan hyvinvointi ja kilpailukyky, joten yksilön sosiaalisen pääoman kehittämisessä on myös yhteiskunnallinen näkökulma.

Syrjäytymisproblematiikkaan liittyen Kuronen (2010, 2010b) on todennut, että tämän päivän nuorta ei voi leimata, koska nuoren elämään liittyy monenlaista tasapainottelua. Hänen mukaansa syrjäytymisasteen määrittäminen ei ole oleellista, vaan uhkien ja riskien tunnistaminen ja positiivisen kasvusuunnan tavoittaminen. Kuronen (2010, 234, 326) on tutkimuksensa perusteella todennut, että peruskoulu lähestyy oppilasta liiaksi oppiaineiden ja arvosanojen kautta. Peruskoulun pitäisi luoda nuorelle perusta elämäkulussa rakentuvalla hyvinvoinnilla, mutta sieltä saadut valmiudet ovat saattaneet jäädä vaatimattomiksi eikä näin nuorelle ole syntynyt valmiuksia tehdä valintoja ja päätöksiä elämänsä suunnasta. Viivästyneet tai kokeilevat, epävarmat ja väärät valinnat saattavat johtaa keskeyttämisiin (Kuronen 2010, 234, 330), josta seurauksena voi olla syrjäytymisprosessin käynnistyminen.

Kurosen (2010, 333) mukaan vaihtoehtoiset koulutusmuodot, joihin myös ammattistartti ohjaavana ja valmistavana koulutuksena lukeutuu, sekä lisäopetus ja työpajakoulut voivat tarjota nuorelle kasvun ja vahvistumisen mahdollisuuden. Ne paikkaavat koulutusjärjestelmän aukkoja ja ehkäisevät syrjäytymistä paikaten niitä aukkoja, jotka syntyvät koulujen riittämättömyydestä huolehtia sellaisista oppilaista, jotka tarvitsevat enemmän tukea suorittaakseen opintoja. Näiden vaihtoehtoisten opiskelumuotojen on todettu toimineen hyvin. Koulutusmuodoissa koettu yhteisöllisyys, kannustava ilmapiiri ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen tukivat opiskeluun sitoutumista. (Kuronen 2010, 333-334.) Tutkimukseni perusteella olen Kurosen kanssa samoilla ajatussuunnilla. Huomio kaikilla kouluasteilla tulee kiinnittää nuorten tukemiseen, yhteisöllisyyteen, osallisuuteen, ilmapiirin luomiseen, viihtyvyyteen ja nuoren kokonaisvaltaisesti huomioivaan ohjaukseen.

6.2 Yhteenvetoa tutkimusprosessin kulusta

Tutkimusaiheen valinta perustui kokemukseeni ja pohdintoihini nuorten syrjäytymisen vastavoimista. Tutkimusaiheen valinta vastaa Hirsjärven ym. (2008, 77 - 80) esittämiin näkökulmiin pro gradutyön aiheesta kuten: aiheen tutkiminen kiinnostaa, sopii kasvatustieteisiin, lisää yhteiskunnallista ymmärrystä ja opettaa. Aiheen tutkimisella koen olevan merkitystä ohjaavien ammatillisten koulutuksien kehittämisessä. Toivon tämän vaikuttavan koulutuksen sisältöjen kehittämiseen, toiminnan järjestämiseen ja opiskelijoiden ohjaukseen koulutuksen aikana. Samoin toivon sen tuoneen esille koulutusmuo-

don vaikutuksen nuoren sosiaaliseen pääoman kehittymisessä sekä tuoneen esiin koulutuksen yhteiskunnallisen tilauksen, mikä tämän muotoisella koulutuksella on. Aiheen tutkiminen kiinnosti itseä ammatillisesti ja auttoi kehittämään toimintakäytäntöjä eteenpäin.

Tutkimus ei ollut tilaustyö työorganisaatiolleni, mikä olisi saattanut vaikuttaa ohjailevasti tutkimusprosessia. Työnantajani ei vaikuttanut aiheen valintaan tai tutkimusprosessiin. Tutkimuksen tekeminen samoin kuin tutkimusprosessin aikana tekemäni ratkaisut perustuivat omiin päätelmiini sekä tutkimukselle asettamiini tavoitteisiin ja kontekstin reunaehdoihin.

Mäntylä (2007, 45) on todennut tapaustutkimuksesta, että tutkimuksen kohteen on joustavasti annettava suunnata tutkimusongelmien muotoutumista. Tutkimus voi monin tavoin toteutukseltaan ja tavoitteiltaan muuntua tutkimustilanteiden olosuhteiden mukaan. Näin myös tässä tutkimuksessa tapahtui, sillä tutkimuskysymykset tarkentuivat lopulliseen muotoon analyysien ollessa jo pitkällä. Tutkimuksen teoriakehyksen muotoilussa, samoin kuin sen metodologiassa, tein tietynlaista kokeilevaakin monimenetelmällistä tutkimusta. Tulosten esittämistapana kertovaa muutosselontekoa ei ole paljoa käytetty väitöskirjoissa, saati pro graduissa. Kokemukseni mukaan menetelmän käyttäminen ja muutuskertomuksen kirjoittaminen toimii tutkimuksessa, jossa aineistoa hankitaan monimenetelmällisesti. Menetelmä on kokemukseni mukaan varsin kattava ja käytännön näkökulmasta asioita esiin nostava.

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui opetustoiminnan ja ryhmäprosessien ehdoilla lukuvuoden kestoisena interventiona. Näin pystyin toteuttamaan aineiston keräämisen sujuvasti opetuksen lomassa. Tutkimusaineistoa keräsin monimenetelmällisesti triangulaatiota käyttäen. Alussa keräsin aineistoa narratiivisella menetelmällä, jonka tärkein anti oli tuoda esiin opiskelijoiden kokemuksia heidän itsensä kirjoittamina. Heikkinen (2010, 156-157) on todennut, että narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu siihen, millä tavalla yksilöt antavat merkityksiä asioille tarinoiden kautta pyrkimättä objektiiviseen tai yleistettävään tietoon.

Aineiston analyysin vaiheessa jätin taustalle lukemani teorian, joita ei voinut sellaiseenaan hyödyntää analyysivaiheessa, sillä tutkimuksen prosessissa teoriataustaksi rakentui aineiston käsittelyä ohjaava omanlainen viitekehys. Pyrin antamaan tilaa monimuotoiselle aineistolle, antaen sen johdattaa tutkimusprosessia eteenpäin. Tutkimusraporttia

kirjoittaessani olen pyrkinyt kuvaamaan monimuotoisen aineiston ja analyysin muutoksesta tarkasti. Muutoksen mekanismit olen pyrkinyt esittämään käytännön näkökulmasta. Tulosluvun kerronnallisemman ja teoreettisemman tarkastelun yhdistelmän uskon tuoneen syvempää ymmärrystä sosiaalisen pääoman vahvistumisesta.

6.3 Tutkija-opettajan subjektiivisuus ja eettisyys

Tutkimuksessa olin subjektiivinen toimija ja tutkija. Tutkimusprosessiin on vaikuttanut monen vuoden opettajakokemus ammattistartilla sekä aiempi työ ammatillisten aineiden opettajana. Kokemus on auttanut toisaalta suuntaamaan kohti ammattistartin toiminnan ydintä ja toisaalta se on laajentanut tutkimuksen tarkasteluperspektiiviä auttaen löytämään käyttökelpoisen tarkastelupinnan nuoren sosiaaliseen vahvistumiseen ja sosiaalisen pääoman kehittymiseen. Tapaustutkimusta tekevä tutkija luottaa subjektiiviseen dataan tutkimuksen alkuvaiheista tutkimusraportin kirjoittamiseen. (Hirsjärvi ym. 2008, 252-254.) Subjektiivisesta aineistosta saadaan triangulaation avulla objektiivisempaa. (Stake 2005, 454-455.) Tutkimuksen triangulaatiota tarkastelen seuraavassa alaluvussa.

Koska tavoitteenani oli lähestyä tutkimusaihetta opiskelijoiden kokemusten kautta, pysyin toteuttamaan tutkimuksen opetustyön ohella. Tutkimusasetelman muotouduttua näytti selvältä, että tutkimus on tapaustutkimus, jossa tutkijana teen subjektiivisia tulkintoja tutkimusprosessin aikana. Tutkimusprosessin aikana eettisyyteen liittyvät päätökset lähtivät omasta ammatillisuudesta sekä opiskelijoiden yksityisyyden ja opiskelujen etenemisen turvaamisesta.

Kaikella tutkimuksella on eettiset periaatteensa, mitkä liittyvät tutkimusprosessiin, aineiston keräämiseen, aineistoon sekä tuloksiin. Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan, että tutkijan tulee rehellisesti tarkastella ja esiteltävä metodologia ja tulokset, pohtien samalla myös niiden mahdollisia puutteita. (Hirsjärvi 2008, 26-27; Larsson 1993.) Tärkeänä eettisenä kysymyksenä on tutkittavien yksityisyyden suojaaminen ja luottamuksellisuus. Ne liittyvät muun muassa tutkittavien informointiin, vapaaehtoisuuteen, luottamuksellisuuteen ja tutkittavien anonymiteetin säilyttämiseen. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 182, 184–185.)

Ryhtyessäni tutkimukseen pohdin eettisinä kysymyksinä miten huolehdin opetukseen ja tutkimukseen liittyvistä eettisistä näkökulmista tutkimusprosessin eri vaiheissa. Eetti-

syyteen liittyvä opiskelijoiden anonyymiteetin turvaaminen vaikutti moniin valintoihin, joita tein metodologissa ratkaisuihin sekä tulosten esittämisen muodossa. Asetelmassa ammattistarttiryhmä toimi kontekstina ja intervention paikkana, jossa tutkin sosiaalista vahvistumista ja sosiaalisen pääoman kehittymistä. Yhtenä tutkimuksessa käytettynä ja toimivana ratkaisuna tutkittavien yksityisyyden suojaamisessa toimi tulosten esittäminen muutuskertomuksena.

Pohdin myös opettajan ja tutkijan roolien välillä ristiriidan mahdollisuutta. Tutkimusprosessin aikana kuitenkin huomasin, ettei niissä ollut eettistä ristiriitaa. Kummassakin roolissa on eettisinä lähtökohtina avoimuus, rehellisyys, luotettavuus sekä salassapitovelvollisuus. Tutkimuksen aikana eri rooleistani ei näyttänyt muodostuneen opiskelijoille ristiriitaa, koska he eivät missään vaiheessa tuoneet asiaa esiin tai mitenkään kyseenalaistaneet. En myös korostanut tutkimuksen aikana eri roolejani opiskelijoille. Muutoinkin roolivaihdokset sujuivat luonnollisesti tilanteiden ja tarpeiden ohjailemina. Varsinaisen tarkemman analyysin tuloksista sekä raportoinnin kirjoittamisen aloitin vasta lukuvuoden päätyttyä. Rooli muuttui tutkijan rooliksi eikä näin päivittäinen opetustoiminta opiskelijoiden kanssa vaikuttanut analyysiin eikä raportointiin.

6.4 Tutkimuksen luotettavuudesta

Larsson (1993) jakaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun kolmeen näkökulmaan tai kriteeriin. Ensinnäkin tutkimusta tarkastellaan kokonaisuutena, jolloin tärkeäksi nousevat johdonmukaisuus tutkimusprosessissa ja tämän näkyväksi tekeminen raportoinnissa. Toisessa kriteerissä huomioidaan tutkimustulosten luotettavuus ja laatu. Kolmannessa näkökulmassa huomiota kiinnitetään tutkimuksen validiteettiin eli yleiseen pätevyys. Se voidaan laadullisessa tutkimuksessa ymmärtää uskottavuudeksi tai vakuuttavuudeksi eli kuinka tutkijan rekonstruktiot onnistuvat vastaamaan tutkittavien esiin tuomia konstruktioita ja kuinka hyvin tutkija onnistuu tuomaan konstruktionsa ymmärrettäväksi muille (Hirsjärvi ym. 2008, 226-227).

Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta mukailen Larssonin (1993) kriteereitä. Tutkimusraportin esittämisessä tavoittelen kokonaisuutta lähtien työn johdannosta, etenen raportissa ymmärrykseni sekä esiymmärrykseni mukaan tutkimusprosessin johdattelemana. Lähtökohtani tutkimukseen tuon esiin. Larssonin (1993) tarkoittamaa sisäistä johdonmukaisuutta ilmennän raportissa edetä tutkimuskysymyksistä aineiston analyysi-

simenetelmiin loogisesti, mutta tiedostaen, että tutkimus on tekemäni tuote ja kirjoittamani kertomus. Toinen tutkija voi toteuttaa samasta aineistosta toisenlaisin jäsennyksin erilaisen version. Esitän opiskelijoiden ja omista kokemuksistani yhdenlaisen analyysin ja tulkinnan. Se ei ole ehdoton totuus, vaan vain yksi tulkinta lukuvuoden kestoisesta interventioista käytäntöyhteisössä.

Larssonin toinen laatukriteeri liittyy tulosten laatuun, niiden rikkauteen, selkeyteen ja teoreettiseen arvoon, jonka tarkastelussa on tärkeää huomioida, kuinka tutkija on tarkastellut tuloksiaan suhteessa aiempaan teoriaan. (Larsson 1993.) Tämän tutkimuksen teoreettiseksi kehykseksi muodostui sosiaalisen oppimisen, sosiaalisen pääoman ja käytäntöyhteisökäsitteitä toisiinsa liittävä yhdistelmä, jota ei ole käytetty aiemmissä tutkimuksissa, joten vertailua tästä ei muihin tutkimuksiin voi tehdä. Aiempiin nivelvaiheen tutkimuksiin pystyn suhteuttamaan tämän tutkimuksen tuloksia teemojen tasolla.

Toisen laatukriteerin toteutumista voi arvioida myös tulosten esittämisellä. Tutkimuksessa tuloksista muotoutui muutuskertomus sekä teoreettisempi tarkastelu. Muutoskertomuksen tekemiseen ohjasi monipuolinen aineisto, jonka analyysiin palasin useita kertoja, jotta ymmärrykseni tarkentuisi. Tulosten esittelyn yhteyteen olen liittänyt kuvioita, taulukoita ja aineistositaatteja sekä otteita Toimin kertomuksesta, selventämään ja luomaan autenttisempaa kuvaa opiskelijoiden ajatuksista ja kokemuksista.

Tutkimuksella pyritään validiteettiin, johon luonnollisesti vaikuttavat menetelmälliset valinnat. Validiteetilla tarkoitetaan niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käytökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään. (Nummenmaa ym. 1997, 203.) Yin (2003) on jaotellut validiteetin konstruktiovaliditeettiin, sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Konstruktiovaliditeetillä hän tarkoittaa, että aineiston keräämisessä on käytetty useita lähteitä, triangulaatiota (Yin 2003, 97 - 106). Triangulaatiolla selvennetään tapausta ilmiönä varmentamalla tulkintojen toistettavuutta. Koska mitään tulkintaa ei voida toistaa samanlaisena, triangulaation käyttämisen eri muodot selventävät tutkittavaa asiaa eri näkökulmista. (Stake 2000, 445, Yin 2003.)

Tässä tutkimuksessa toteutui monia triangulaatiomuotoja. Metodi muotoutui monimenetelmälliseksi, jonka avulla aineistoa kerättiin lukuvuoden aikana. Aineisto käsiteltiin tarkemmin vasta seuraavana lukuvuotena, mikä vahvistaa aikatriangulaatiota. Tutkijatriangulaatiota toteutin niin, että kun analyysi oli valmistunut ja olin kirjoittanut tuloksista muutuskertomuksen, tutkimukseen tutustuivat opettajakollega sekä ammattistartti-

kollegaopettaja. Ammattistartti-kollegaopettaja totesi, että kuvaus toiminnasta vastaa käytännön arkea ammattistarteilla ja saadut tulokset sopivat kuvaamaan niitä muutoksia, joita lukuvuoden aikana tapahtuu.

Sisäinen validiteetti liittyy johtopäätösten tekemiseen ja se on kontekstisidonnainen. Tärkeää on kuvata konteksti mahdollisimman tarkkaan huomioiden, että tieto on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan. Tätä toteutin kahdella eri tasolla. Tarkastelin ensin ammattistarttia yleisemmän opetussuunnitelman tasolla, jonka jälkeen kuvasin kontekstina olevan ryhmän arkea ja lukuvuoden tapahtumia. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä tutkittavan tapauksen ulkopuolelle. (Eskola & Suoranta 2000) Tutkimuksessa tämän ulkoisen validiteetin voi ajatella toteutuvaksi, niin että saadut tulokset kuvaavat jossain määrin yleisesti ammattistarttiryhmissä tapahtuvia muutoksia, koska tutkittavan ryhmän opiskelijat sopivat hyvin edustamaan ammattistarteilla opiskelevien nuorten joukkoa.

Tutkimusprosessin aikana tuli näkyviin monipuolinen kuvaus opiskelijoiden kokemuksista ja koulutuksen sosiaalista pääomaa vahvistavasta merkityksestä. Validiteettia vahvisti se, että eri kerroilla kerätystä aineistosta toistuivat samat teemat vaikka vastaajajoukko ja -määrät vaihtelivat, joka johtui opiskelijoiden yksilöllisistä lukujärjestyksistä. Huomattavana asiana oli myös se, että jokaisella aineiston hankkimisen kerralla kaikki osallistuivat. He pitivät vastaamista itsestään selvyytenä eivätkä kyseenalaistaneet tutkimusta. Opiskelijoiden vastaukset olivat täysin asiallisia kaikilla kerroilla ja niistä näki että vastaamiseen oli paneuduttu.

Kolmanteen Larssonin (1993, 203) laatukriteeriin kuuluu tutkimuksen johdonmukaisuus, jossa pitäisi toteutua tutkijan tekemien tulkintojen eri osien ja kokonaisuuden välinen vuorovaikutus. Tutkimuksessa käytäntö on läheisessä yhteydessä ammattistartin arkitodellisuuteen, mikä näkyy tutkimuksen kiinnittymisenä ammattistartin toiminnan todellisuuteen. Tutkimuksen heuristisen arvon pohdinta on vaikeaa, sillä on vaikea suhteuttaa tämän tutkimuksen tuloksia siihen, miten tutkimuksessa onnistuttiin luomaan uutta tietoa tai tapaa nähdä todellisuus (Larsson 1993, 205), koska se kuitenkin riippuu aina lukijan kokemusmaailmasta. Yhdessä tutkimuksen tärkeäksi heuristiseksi arvoksi näen nuorten kokemuksellisuuden esiin nostamisen tärkeänä tutkimusinformaation antajana (vrt. Eder & Fingerson 2002, 181 ja Salasuo 2007, 39). Nuorelle intervention kohteena oleminen ja omien kokemusten tarkastelu mahdollistivat lukuvuoden kokemusten

hahmottamisen kokonaisuutena. Opiskelijoiden itsearviointi- ja tekstintuottamistaitojen kehittyminen eivät myöskään ole merkityksettä asioita sosiaalisessa pääomassa.

6.5 Tulevat kehityssuunnat ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen ammattistarttiryhmläiset ovat jo jatkaneet matkaansa sosiaalisen pääomansa turvin. Kiitokset heille merkittävistä kokemuksista ja ennen kaikkea turvallista matkaa. Martti Jussilan (1985) ajatus kuvaa ammattistarttivuotta.

*Kun kasvatuksesta ja opetuksesta on
kysymys, vene sopii kuvaamaan yhdessäolon,
yhdessä kokemisen tilaa.
Jos kasvattaja ei astu samaan veneeseen
kasvatettavien kanssa,
ei voi puhua kasvatuksesta.
Jos astutaan veneeseen,
vene pitää kyllä huolen lopusta.
Vene kun kulkee veden, virran ja kuohujen halki.
Ja lopuksi: kuka kutakin kasvattaa.*

Nuorisokasvatuksen ja kasvatustieteen tutkimuksen parissa tulisi tehdä laajaa ja systemaattista tutkimusta nuorten näkökulmasta. Syrjäytymisen vastavoimana nuorten osallisuus vaatii sekä tutkimustietoa että tehostamistoimia. Omat kehityssuunnat ja kiinnostuksen kohteet liittyvät edelleen nuorten ammatillisen peruskoulutuksen moninaiseen kenttään, jossa mahdollisia tutkimussuuntia on paljon. Yhtenä kiinnostavana aiheena voisi olla pitkittäistutkimuksen tekeminen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen suorittaneiden nuorten elämänpolkujen jatkoista ja valinnoista suhteessa identiteettiin ja luottamukseen. Myös osallisuuteen ja sen vahvistamiseen liittyvä opetusmenetelmien tutkimus nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa olisi aiheena kiinnostava.

Valtion tasolla nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä on hallituksen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 tuotu tarve selkiyttää ammattistarttikoulutusta ja sen asemaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Tällä hetkellä selkiönnäminen on johtanut siihen, että vuoden 2015 syksyllä on tarkoitus aloittaa nykyiset valmentavat ja ohjaavat koulutukset yhdistävä Valma-koulutus. Laaja-alaiseen koulutukseen yhdistetään nykymuotoinen ammattistarttikoulutus, maahanmuuttajien valmistava koulutus, valmentava ja kuntouttava koulutus sekä kotitalousopetus. (OPH 2014.) Hyvin heterogeenisissäkin ryhmissä olisi pystyttävä huomioimaan nuorten vertaistuen saaminen ryhmässä, osallisuus sekä kokonaisvaltainen ohjaus.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 20-57.
- Aho, S. & Mäkiaho, A. 2014. Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantatutkimus. Raportit ja selvitykset 2014:8 Helsinki: Opetushallitus.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2010. Kasvatussosiologia 3. – 4. Helsinki: WSOY.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 12.2.2013. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67713/978-951-44-6912-1.pdf?sequence=1>
- Beck, U., Giddess, A. & Lash, S. 1994. Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order. California: Stanford University Press.
- Career Guidance. 2004. A Handbook for policy makers. Viitattu 12.2.2014. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>. Paris: OECD / European Communities.
- Cederlöf, P. 2004. Nuorisotyö ja sen haasteet pienissä kunnissa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Coleman, J.S. 1990. Foundations of social theory. Cambridge, Mass. : Belknap Press of Harvard University Press.
- Crocetti, E., Sica, L. S., Schwartz, S. J., Serafini, T. & Meeus, W. 2010. The Functional of Identity Scale: Validation in Italy Late Adolescents and Emerging Adults. 17/2. s. 55-68.
- Côté, J. & Levine, C. 2002. Identity formation, agency and culture. A Social Psychological Synthesis. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Côté, J. 2005a. Editor`s introduction. Identity: An International Journal of Theory and Reserch 5(2), 95 – 96.
- Côté, J. 2005b. Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: generating resources facilitative of social cohesion. London Rewiew of Education, 3(3), 221 – 237.
- Côté, J. 2007. Youth and the provision of recources. Teoksessa H. Helve & J. Brynner (toim.) Youth and Social Capital. Tuffnel Press. 59-70.

Côté, J. & Levine, C. 2009. Identity Formation, Agency, and Culture. A Social Psychological Synthesis. Psychology Press.

Eder, D. & Fingerson, L. 2002. Interviewing children and adolescents. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (ed.) 2002. Handbook of Interview Research: Context & method. Thousands Oaks, CA: Sage, 181–202.

Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuorten turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: University Press. Viitattu 25.5.2014. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67814/978-951-44-7206-0.pdf?sequence=1>.

Ellonen, N. & Korkiamäki, R. 2006. Sosiaalinen pääoma lasten ja nuorten hyvinvoinnin resurssina. Sosiaalinen pääoma -käsitteen käyttö kansainvälisessä lapsuus- ja nuorisotutkimuksessa. Teoksessa H. Forsberg, A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus, 221–249.

Erikson, E.H. 1968. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.

Erikson, E. H. 1986. Vital involvement in old age. New York: W. W. Norton & Company.

Erkkilä, R. & Mäkelä, M. 2002. Face to Face: Human Dimensions in Biographical Interviews. Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (toim.). Narrative Research: Voices of Teachers and Philosophers. Jyväskylän Yliopisto: Sophi.

Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadullisen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto A. ja Onnismaa J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 25–49.

Fadjukoff, P. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 179 – 192.

Filander, K. 2007. Sosiaalipedagogiikan uusi ajankohtaisuus. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä! Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Julkaisuja 76. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, 90–114.

Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 2/2000. 84-98.

Harju, A. 2004. Osallisuus. Viitattu 26.7.2012
http://www.kansalaisyhteiskunta.fi/tietopalvelu/osallistuminen_ja_vaikuttaminen/osallisuus/.

Harju, A. 2013. Aktiivinen kansalaisuus, osallisuus, voimaantuminen jne. – Miten ne liittyvät vaikuttamiseen? Viitattu 1.5.2014 <http://osallistu-fi-bin.directo.fi/@Bin/f834ebe454f4b9817bbc1b702bd16491/1399027345/application/pdf/300707/Osallistumisen%20ja%20vaikuttamisen%20k%C3%A4sitteit%C3%A4.pdf>

Harre, R. & Secord, P. 1972. The explanation of social behavior. Oxford: Blacwell.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansavalistusseura. 101-105.

Heikkinen H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-157.

Helve, H. & Brynner, J. 2007. Youth and Social Capital. H. Helve & J. Bynner (toim.) Youth and Social Capital. The Tufnell press. England and USA.

Helve, H. 2008. Nuorten eettisten ja kulttuuristen identiteettien ja arvojen muutos. Teoksessa A. R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 280–299.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Holm, J., Huuskonen, P., Jyrkämä, S., Laimio, A., Lehtinen, I., Myllymaa, T. & Vahtivaara, J- M. 2010. Vertaistoiminta kannattaa. Solver palvelut.

Hovila H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Tampere: Yliopistopaino.

Hyypä, M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä: Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyypä, M. T. 2005. Me-hengen mahti. Jyväskylä: PS – kustannus.

Hyypä, M.T. 2008. Sosiaalinen pääoma edistää terveyttä. Johtuuko se terveellisistä elintavoista? Suomen Lääkärilehti 63, 4007-4011.

Hämäläinen, J. 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopion yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen opetusjulkaisuja 1999:1. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Hänninen, V. 2009. Mixed Methods - tutkimus arvioijan silmin. Viitattu 5.5.2014. <https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/ihme/metodifestivaali/ohjelma/perjantai/hanninen1>.

Iisakka Laura 2004. Sosiaalinen pääoma suomalaisissa haastattelu- ja kyselyaineistoissa vuoden 1990 jälkeen. Tilastokeskus. Viitattu 20.11.2013. http://www.stat.fi/org/tut/dthemes/papers/sospaaoma_sospaa.html.

Ilmonen, K. 2000. Sosiaalinen pääoma: käsite ja sen ongelmallisuus. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. Jyväskylän yliopisto: SoPhi, 9-38.

Ilmonen, K. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. Helsinki: Valtion talouden tutkimuskeskus.

Ilmonen, K. 2004. Sosiaalinen pääoma - uusi ihmekäsite vai käyttökelpoinen hypoteesi? Teoksessa K. Rahkonen (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus, 99-142.

Ilmonen, K. ja Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. SoPhi: Jyväskylän yliopisto.

Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Jokinen, K. & Saaristo, K. 2006. Suomalainen yhteiskunta. 2. uusittu painos. Porvoo: WSOY.

Juhila, K. 2006. Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja rajat. Tampere: Vastapaino.

Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Helsinki: Otava

Järvinen, A. & Järvinen, P. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere. Opinpaja.

Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset?: Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Järvinen, A. & Järvinen, P. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere. opinpaja.

Kalliopuska, M. 2005. Psykologian sanasto. Helsinki: Otava

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas – Järvinen, H. Savioja (toim.) Teoksessa Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Viitattu 20.1.2013 <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf?download=Lataa+pdf> Sitranraportteja 75. Helsinki: Sitra. 23-44.

Kiilakoski, T. 2007. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel A & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. 9 – 10.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallituksen muistioita 2012:6. Opetushallitus. Viitattu 20.2.2014. http://www.oph.fi/download/144743_Koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf.

- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Viitattu 10.5.2014. Tampere: Juvenes Print. <http://uta17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/67287/951-44-5658-0.pdf?sequence=1>.
- Korhonen, V. 2005. Työn ja oppimisen verkostot – näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 201- 222.
- Korhonen, V. & Nieminen, J. 2010. Nuoren ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. Nuorisotutkimuslehti 2013:3. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 3-15.
- Korhonen, V. 2011. Johdantoluento: Sosiokulttuurinen teoria – viitekehys oppimisen ja yhteisöjen ymmärtämiselle. Painamaton lähde.
- Korkiamäki, R. 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoman nuorten vertaissuhteissa. Akateeminen väitöskirja. ja Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 137 Tampere: University Press.
- Koski, P. 2007. Nuoret tarvitsevat yhteisöjä ja yhteisöllisyyttä. Teoksessa T. Hoikkala & A. Suurpää (toim.) Jokela-ilmiö: Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Viitattu 12.3.2014. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 20–21. Luettavissa osoitteessa: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf>.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. 2009. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2009. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 45. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö: Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylän yliopisto.
- Kurki, L. 2006. Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen – johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampere University Press, 115-186.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämänkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämänkoulusta peruskoulun jälkeen. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 20.1.2013. Jyväskylä yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos Tutkimuksia 26. http://ktl.jyu.fi/img/portal/17787/Tutkimuksia_26_netti.pdf?cs=1275980650.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämänkouluun. Nuorisotutkimuslehti 2013:3. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 36- 41.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 1996. Interviews. An Introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage.

Lahelma, E. 2013. Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin eronte-koihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatilli-sen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 17 – 27.

Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A. 2007. Sosiaalipsykologian perusteet. 1.– 7. painos. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teok-sessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9-38.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teok-sessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloitte-levalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväsky-lä: PS-kustannus, 26–43.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Laitinen, M. 2004. Organisatorisen muutosprosessin kuvaaminen. Viitattu 8.4.2014 [http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/laitinen organi-satorisen_muutospros_kuvaaminen/kooste](http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/laitinen_organisorisen_muutospros_kuvaaminen/kooste).

Laitinen, 2008. Organisatorisen muutosnarratiivin tuottaminen kertovan muutosselonte-on menetelmän avulla. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E.Nurmi (toim.) Narratii-vikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Tampere: Juvenes Print. 172-188.

Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014. Eriarvoistuva lapsuus. Lasten hyvinvointi kansal-listen indikaattoreiden valossa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014: 4. Hel-sinki: Lapsiasiavaltuutetun toimisto. Viitattu 15.5.2014 http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=479644&name=DLFE-29907.pdf

Larsson, S. 1993. Om kvalitet i kvalitativa studier. Nordisk Pedagogik 13, 194-211.

Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti N:o 53: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökul-masta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: Pohdintoja kas-vatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto, 71–90.

Levamo, P. 2007. Omaa elämää etsimässä: Tutkimus ryhmämuotoisen sosiaalityön mahdollisuuksista tukea nuorten itsenäistymistä. Teoksessa A. Heikkinen, P. Levamo, M. Parviainen & A. Savolainen (toim.) Näe minut - kuule minua: Kokemuksia ryhmistä. Helsinki: SOCCA ja Heikki Waris -instituutti, 69–158.

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarra (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 15–21.

Lundbom, P. & Herranen, J. 2011. Sosiaalisen vahvistamisen ajankohtaisuus. Teoksessa Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä Toim. Pia Lundbom ja Jatta Herranen. Humanistinen korkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja 26, 2011. 4-12.

Lähteenoja, S. 2010. Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 20.2.2014 Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 23. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaine. Luettavissa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23378/uusienop.pdf?sequence=2>.

Lämsä, T. 2008. Knowledge creation and organizational learning in communities of practice: an empirical analysis of a healthcare organization. Akateeminen väitöskirja. Luettu 1.2.2014 Oulun yliopisto. Luettavissa <http://www.herkules.oulu.fi/isbn9789514287794/>.

Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa.. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Akateeminen väitöskirja. Oulu: University press.

Marcia, J. 2002. Adolescence, identity and the Bernardone Family: Identity: An International Journal of Theory Research 2(3), 199 – 209.

Mehtonen, T. 2011. Sosiaalisen vahvistamisen osaaminen. Teoksessa P. Lundbom ja J. Herranen (toim.) Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytänteinä. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja 26,2011. 13-29.

Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. Helsinki: International Methelp.

Miettinen, R. 2006. Toiminnan käsite pragmatismissa ja kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Philström (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus, 209-230.

Miettinen, K. 2008. Opetussuunnitelmat ja erityisopetus ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Asiakirja ja kyselytutkimus opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta ammatillisesta erityisopetuksesta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy

Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitykset tutkimuskohteena. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46-67.

Myrskylä, P. 2012. Hukassa- Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Elinkeinoelämän valtuuskunta EVA:n raportti. Nro 19. / 1.2.2012.Viitattu 10.4.2014 <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf> .

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 2.2.2014. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 206. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67243/951-44-5459-6.pdf?sequence=1>.

Mäntylä, R. 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä: opettajien kehittyminen- ja oppimisprosessi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino, 40-61.

Newman, B. M., Lohman, B. J. & Newman, P. R. 2007. Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence* 42 (166), 241–262.

Niemelä, J. 2002. Identiteettityö, sosiaalinen pääoma ja marginaalista murtautuminen. Teoksessa a Ruuskanen Petri (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Keuruu: PS-kustannus. 76-91.

Nuorten yhteiskuntatutkimus 2013. Työ- ja elinkeinoministeriön raportteja 8/2012. Viitattu 10.4.2014 http://www.tem.fi/files/32290/TEMrap_8_2012.pdf.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittäminen. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 99. Saarijärvi: Palmenia

Onnismäki, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus

OPH. 2014. Valma-säädösmuutokset 16.1.2014. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten aseman ja sisällön selkiyttäminen. Viitattu 20.4.2014

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/liitteet2/VALMA_saad_014.pdf.

OPH. 2014. Valma-säädösmuutokset 16.1.2014. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten aseman ja sisällön selkiyttäminen. Viitattu 20.4.2014.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/liitteet2/VALMA_saad_014.pdf.

OPH. 2012. Valtakunnallisen kyselyn ammattistarttien aloittaneille yhteenvetoraportti 21.8.2012. Painamaton lähde.

Opetusministeriön muistioita ja selvityksiä 2005:33. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaava ja valmistava koulutus Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistiossa. Viitattu 4.4.2014.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattistarttien_koulutus/lomakkeet_ja_paeaetoekset/paeaetoekset/Liite1_muistio.pdf.

Oppilaitoksen aloittaneiden kysely 2012. Painamaton lähde.

Paananen, R. 2014. Kouluterveyskysely 2013. Luettu 9.4.2014. <http://www.slideshare.net/Kouluterveyskysely/paananen2013>.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseuran julkaisu 115.

Paloniemi, S. 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisöissä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa A. Toom & J. Onnismäa (toim.) Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 255–274.

Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut: Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Pitkäniemi, H. 2009. Integroiva metodologia opetuksen tutkimuksen näkökulmasta. Kasvatus, 40(4), 328 – 340.

Poikela, E. 2005. Onko sosiaalisen pääoman värillä väliä. Kirjassa: Poikela Esa. (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 9-30.

Putnam, R. 1993. Making democracy work: Civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton university press.

Putnam, R. 2000. Bowling Alone. New York: Simon and Schuster.

Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa: Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Akateeminen väitöskirja. 22.12.2013. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, käyttäytymistieteiden laitos.

Ranne, K. 2005. Sosiaalipedagogiikka koulutuksessa ja työelämän kehittämisessä teoksessa K. Ranne, A. Sankari, A. Rouhiainen – Valo & T. Ruusunen (toim.) Sosiaalipedagoginen ammatillisuus. Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Muut julkaisut 1/2005. Kokemäki: SPOY Satakunnan painotuote Oy. Viitattu 20.4.2014
http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.theseus.fi%2Fbitstream%2Fhandle%2F10024%2F16533%2FSosiaalipedagoginen_ammattillisuus.pdf%3Fsequence%3D1&ei=p4xzU6yNA8_vygPGzYDIAG&usq=AFQjCNFMQ75kcIPi_J_jzDyaHmHIpw_FQA&bvm=bv.66699033,d.bGQ.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.

Repo, K. 2014. Tulevatko lapset kuuluiksi? Aamulehti 22.5.2014. B4.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjaan oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Riessman, C. K. 1993. Narrative analysis. SAGE Publications.

Rubin, A. 2000. Growing up in Social Transition: In Search of a Late-modern Identity. *Annales Universitatis Turkuensis, Series B, Tom. 234, Humaniora*. Turun yliopisto, Turku.

Rubin, A. 2010 Muuttuvan ajan muuttuvat haasteet: mihin tulevaisuudentutkimuksen opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota. Turun kauppakorkeakoulu.

Ruuskanen, P. 2000. Ruuskanen, Petri (2000) Luottamus verkostotalouden laidalla. Teoksessa Kaj Ilmonen (toim.): *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi, 93-118.

Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma: Käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. VATT-tutkimuksia 81. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.

Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointipoliittisessa keskustelussa. Teoksessa Ruuskanen, P. (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Keuruu: PS- Kustannus. 5–29.

Rönkä, A. 1999. The Accumulation of Problems of Social Functioning: Outer, Inner, and Behavioral Strands. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social research* 148. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Saari, H. & Linnakylä, P. 1993. Oppimisen tasosta peruskoulussa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 193–201.

Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy –Juvenes Print, 170-180.

Salasuo, M. 2007. Nuorisotyön ytimissä: Kaleidoskooppi pääkaupunkiseudun nuorisotyöhön ja käytäntöihin. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Salmela-Aro, K. 2008. Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa A. R. Lahikainen, R-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvatustajana*. Helsinki: WSOY, 233–245.

Salo, P & Suoranta, J. 2002. *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus*, 23(1), 14-21.

Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen julkaisuja n:o 52.

Simpura, J., Moisio, P., Karvonen, S. & Heikkilä, M. 2008. Uudet ja vanhat sosiaaliset ongelmat. Teoksessa P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Stakes, 250-253.

Spradley, B. 1985. Community health nursing: Concepts and practises. New York: Little Brown and Company.

Stake, R. E. 2000. Case Studies. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 435-454.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutukseen hakeutuminen 2011 [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4500. Viitattu 22.5.2014 http://tilastokeskus.fi/til/khak/2011/khak_2011_2012-12-13_tie_001_fi.html Helsinki: Tilastokeskus.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. Viitattu 22.5.2014 <http://stat.fi/til/kkesk/index.html> Helsinki: Tilastokeskus.

Suoranta, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen kurjuus opiskelijoiden kertomana. Kasvatus 26 (1), 15-23.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus tutkijan ja opettajan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-15.

Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S.-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 181-202

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt - Sosiaalipedagoginen näkökulma. Juva: WSOY.

Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos 2014a. Kouluterveyskysely 2013. Viitattu 2.4.2014 http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2008_2013_aol.pdf

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014b. Kouluterveyskysely 2013. Viitattu 2.4.2014. http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2004_2013_pk.pdf

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014c. Kiusaamisen seuraukset 16.5.2014. Viitattu 11.6.2014. http://www.thl.fi/fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/tyopaikkakiusaaminen/kiusaamisen_seuraukset/sivut/default.aspx.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vehviläinen, J. 2006. Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt. Oph julkaisu. Luetavissa Helsinki: Hakapaino Oy <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/osallisuushanke/seudullinen%20nuorisotyo.pdf>

Vehviläinen, J. & Koramo, M. Ammatillisen koulutuksen läpäisyn tehostamisohjelma vuosina 2011-2012. Seurantatutkimuksen raportti. Raportit ja selvitykset 2013:3. Tampere: Juvanes Print.

Vesikansa 2000. Demokratia kouluissa ja koulutyössä. Helsingin kaupunki , Nuori-soasiainkeskus. Vesikansa, S. 2000. Kansalaistoiminta, demokratia ja yhteisöllisyys. Viitattu 25.3.2014
http://nk.hel.fi/hna/dokumentit/Kansalaistoimintademokratiajayhteisollisyys_Vesis.doc.

Vuokila-Oikkonen, P. & Mantela, J. 2010. Syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Käsitteiden määrittely CDS-hankkeessa. Viitattu 11.12.2013 Diakonia-ammattikorkeakoulu.
http://cds.diak.fi/ff_customcss/Tiedostot/Materiaalit/images/Syrj_ytyminen_ja_sosiaalinen_p_oma.pdf.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. New York: Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. 2003. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Julkaistu alun p. 1998. New York: Cambridge University Press.

Yin. R.Y. 2003. Case study research. Design and Methods. Third Edition. Sage Publications Inc.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. Opiskelu, oppiminen, osaaminen. Helsinki: Op-pilo.

Woolcock, M. 1998. Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. Theory and Society 27(2), 151–208.

LIITTEET

Liite 1. I kirjoitelma-aineiston tehtävänanto 12/2012

Liite 2. Minä-ryhmässä - kyselyn kysymykset 3/2013

Liite 3. Sosiaalista pääomaa ja luottamusta koskeva kyselylomake 3/2013

Liite 4. II Kirjoitelma-aineiston tehtävänanto 3/2013

Liite 5. Itsearviointilomake 5/2013

Liite 1.I kirjoitelma-aineiston tehtävänanto 12/ 2012

Hyvä ammattistarttilainen!!

Pyydän apuasi! Teen tutkimusta ammattistartin toiminnasta ja kerään tutkimusta varten osallistujilta kirjoitelmia. Sinulla on arvokkaita näkemyksiä ja kokemuksia startilta – olet paras asiantuntija kirjoittamaan omista kokemuksistasi startilla!

Kirjoitelmia käytetään tutkimuksessa nimettöminä ja siten ettei kenenkään henkilöllisyys selviä tutkimuksen missään vaiheessa. Olen kiinnostunut ammattistartin kokemuksista kokonaisuutena, koska selvitan ammattistartin merkitystä koulutusmuotona. Tutkimuksessa kuvataan niitä asioita ja kokemuksia, joita ammattistarttivuoden aikana tapahtuu. Pääosin tutkimusmateriaalina käytän kirjoituksia, mutta keväällä voin vielä tarvita lisätutkimusmateriaalia.

Kirjoitus kirjoitetaan wordilla, eikä siinä ole oleellisia asioita kirjoitusmuodot ja oikeinkirjoitus, vaan itse kirjoitus ja sen arvokas sisältö. Lähetä wordilla kirjoittamasi teksti liitetiedostona.

Kirjoittele vapaasti muistikuviasi; lähtötilanteesta, ryhmästä ja yleisesti. Saat kirjoitella vapaasti ja oheiset kysymykset ovat tarkoitettu vain auttamaan kirjoittamisessa, ei orjallisesti noudatettavaksi ☺ Kuvailussa voit rohkeasti käyttää esimerkkejä tai kertomuksen pätkiä pienistä tapahtumista. Rohkeutta vain!

Opintojen aloitus

- Muistele kun tulit ammattistartille ensimmäisenä päivänä.
- Kirjoita vapaasti muistikuviasi mm. lähtötilanteestasi ja tunnelmistasi
- Keneltä/mistä sait tietoa koulutuksesta? Minkälaista ohjausta ammatinvalintaan olit saanut?
- Miten kotiväkesi ja kaverisi asiaan suhtautuivat että aloitat startilla?
- Minkälaisia ajatuksia itselläsi oli starttikoulutuksesta? Muistele ja kuvaile vapaasti!
- Huolestuttiko jokin asia sinua? Mikä? Miksi? Miten?
- Ilahduttiko, motivoiko jokin asia? Mikä? Miksi? Miten?

Ryhmä

- Koetko kuuluvasi ammattistarttiryhmään vai et? Miten? Miksi?
- Mikä auttoi/haittasi/ehkäisi pääsemään mukaan ryhmään? Kuvaile ryhmää, miltä se tuntui, näin taaksepäin muistellen.
- Onko ryhmä tärkeä sinulle opiskeluissasi ja miksi on jos on?

Yleisesti

- Mistä nyt tunnet iloa koskien opiskeluasi startilla? Oppiaineista? Tekemisestä, ohjauksesta, minkälaisista asioista, opettajista? Mitä arvostat? Miksi? Mikä motivoi nyt?
- Koetko voivasi vaikuttaa tulevaisuuden koulutussuunnitelmiisi? Miten?

AMST/ MINÄ RYHMÄSSÄ

1. Olen sellainen ihminen, joka yleensä ryhmässä
2. Unelmaryhmäni on sellainen,
3. Olen ylpeä itsestäni, kun ryhmässä
4. Ryhmässä työskenneltäessä minua häiritsee
5. Koenko yleensä ryhmässä työskentelyn itselleni sopivana? Perustele.
6. Koenko ammattistarttiryhmässä tekemisen itselleni sopivana vai ei-sopivana? Perustele.
7. Ammattistarttiryhmän työskentelyssä parasta on
8. Ammattistarttiryhmän työskentelyssä tylsintä on
9. Muut ammattistartilla voivat luottaa minuun ryhmätyöskentelyssä seuraavissa asioissa
❖
❖
❖
10. Miten yhteinen tekeminen ja ryhmätyöt ammattistartilla ovat vaikuttaneet suhtautumiseesi yhdessä tekemiseen?
11. Muodostuuko sinun mielestäsi ammattistarttiryhmästä yhteisö? Perustele.
12. Jos saisin toteuttaa yhden toiveen meidän omassa ammattistarttiryhmässä, toivoisin

Liite 3. Sosiaalista pääomaa ja luottamusta
koskeva kyselylomake 3/2013

Arvioita ammattistarttikoulutuksesta (mukaeltu Vuokila-Oikkonen,P. & Kainulainen, S. DIAK:n kyselystä)

Nimi _____ (vastaajien tarkistamiseksi, jonka jälkeen nimet poistetaan)

Ympyröi sinulle oikea vaihtoehto.

I YLEISESTI

A Seuraavat tekijät tukevat opintojani ammattistarttikoulutuksen aikana...

	Täysin mieltä	eri	Jokseenkin eri mieltä	Ei eikä mieltä	samaa eri	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1 Luottamus omaan itseensä ja omaan tekemiseen	1		2	3		4	5
2 Luottamus omaan jaksamiseen	1		2	3		4	5
3 Luottamus ammattistarttiryhmään	1		2	3		4	5
4 Luottamus läheisiin ihmissuhteisiin	1		2	3		4	5
5 Luottamus omiin kavereihin	1		2	3		4	5

B Luotan saavani/ saaneeni apua ammattistarttikoulutuksen aikana seuraavilta...

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
6 Opettajat	1	2	3	4	5
7 Oman ryhmän opiskelijat	1	2	3	4	5
8 Harjoitteluohjaajat	1	2	3	4	5
harjoittelupaikoissa					
9 Opiskelijan hyvinvointia tukevat henkilöt (mm. opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, kuraattori)	1	2	3	4	5

C Opiskeluympäristössä minulla on halutessani mahdollisuus osallistua...

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
10 Oman oppimiseni suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen	1	2	3	4	5
11 Mukavaan yhdessäoloon ja tekemiseen oman ryhmäni opiskelijoiden kanssa	1	2	3	4	5
12 Mukavaan yhdessäoloon koulun muiden opiskelijoiden kanssa	1	2	3	4	5

D Seuraavat tekijät tukevat opintojani ammattistarttikoulutuksen aikana...

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
13 Oman suunnan löytyminen	1	2	3	4	5
14 Omien yksilöllisten suunnitelmien toteuttaminen (atot, harjoittelu, kortit yms.)	1	2	3	4	5
15 Ryhmässä yhteinen tekeminen	1	2	3	4	5

II MUUTOS

A Missä määrin arvioit luottamuksesi muuttuneen ammattistartin aikana seuraavissa asioissa

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1 Omaan jaksamiseen	1	2	3	4	5
2 Ammattistarttiryhmään	1	2	3	4	5
3 Läheisiin ihmisiin	1	2	3	4	5
4 Omiin mahdollisuuksiin tulevaisuudessa	1	2	3	4	5
5 Koulun käyntiin (kouluttautumiseen)	1	2	3	4	5
6 Opiskelijan hyvinvointia tukeviin henkilöihin (opinto-ohjaaja, terveydenhoitaja, kuraattori jne.)	1	2	3	4	5

B Missä määrin arvioit seuraavien asioiden muuttuneen ammattistartin aikana (identiteetti, hyvinvointi)

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
7 Itsetuntemus	1	2	3	4	5
8 Itseluottamus	1	2	3	4	5
9 Kuvaan itsestä opiskelijana	1	2	3	4	5
10 Opinto- ja urakäsitysten selkiintyminen	1	2	3	4	5
11 Oma elämänhallinta (mm. ajanhallinta nukkuminen, ruokailu)	1	2	3	4	5

Minkälainen tekeminen vahvistaa vuorovaikutusta omassa ryhmässä?

Mitkä asiat ja tekeminen vahvistavat ammattistartilla luottamustasi itseesi?

Mitkä asiat vahvistavat luottamustasi kouluttautumisen, oikean koulutusvaihtoehdon löytymiseen?

Kirjoitelman aiheena on: **Oppimista ja toimintaa ammattistartilla**

Kirjoitelma ammattistartista kirjoitetaan tekstinkäsittelyohjelmalla (esim. word), eikä siinä ole oleellista oikeinkirjoitus, vaan itse kirjoitus ja sen arvokas sisältö. Palauta kirjoittamasi teksti liitetiedostona Moodleen.

Kirjoita vapaamuotoisesti sellaista muistamastasi tapahtumasta tai oppimiskokemuksista ammattistartilla, jota pidät itsellesi tärkeänä ja merkittävänä tapahtumana. Kirjoita omin sanoin, ikään kuin kertoisit asiaa kaverillesi.

- ➔ millainen tämä kokemus on, mitä sinulle on tapahtunut, mitä olet tehnyt, mitä oppinut, mitä valinnut, miksi valinnut, mihin suuntaan/mille alalle olet menossa, mikä vaikutus ammattistartilla on tulevaisuuden suunnitelmiin yms. Mikä fiilis <-> miksi? Yksin <-> kenen kanssa/ketä mukana?

Rikastuta tekstiä esimerkeillä tapahtumista, valinnoista jne. Rohkeutta vain, ei ole oikeita eikä vääriä asioita ☺. Mitä enemmän kirjoitat tekstiä, sen parempi!

Kiittäen paljon avustasi, Tuula

Itsearviointi/Ammattistartti kevät 2013


Arvioi itseäsi oppijana ammattistarttivuoden aikana. Merkitse arvioisi ruudukkoon käyttäen asteikkoa

- 5 täysin samaa mieltä
4 jokseenkin samaa mieltä
3 ei samaa eikä eri mieltä
2 jokseenkin eri mieltä
1 täysin eri mieltä

			Omia kommentteja
1	Oma, henkilökohtainen opetussuunnitelma ammattistartin aikana on mielestäni.		
2	Olen toiminut ammattistartin aikana aktiivisesti edistäen omia urasuunnitelmia.		
3	Omatoimisuuteni ja vastuullisuuteni on lisääntynyt.		
4	Olen edistynyt tavoitteissani.		
5	Olen tunneilla osallistunut aktiivisesti työskentelyyn.		
6	Olen ollut yhteistyökykyinen.		
7	Olen antanut muille työrauhan.		
8	Olen noudattanut sääntöjä.		
9	Atk-ohjelmien osaamisni/käyttövarmuuteni on lisääntynyt.		

1. Mikä on edistänyt oppimistani/tekemistäni startilla?
2. Mikä on vaikeuttanut sitä?
3. Mikä startilla opiskelussa on yllättänyt?

4. Kuinka hyödylliseksi koet perustietojen ja taitojen kertaamisen? Kuinka onnistuit siinä? Mitä asioita olisi pitänyt käydä läpi?
5. Atto-opintojen suoritushmahdollisuus hyvä vai huono? Miten kehittää asiaa?
6. Työturvallisuuskortin, tulityökortin, hygieniapassin suorittaminen hyvä vai huono asia? Suorititko? Mitä ja miten kehittää?
7. Millainen ilmapiiri opiskelussa on ollut? Miten sitä olet vaikuttanut siihen?
8. Piirrä laatikkoon viivalla oma starttivuotesi. Merkkää viivallesi missä kohdin oli 22.12.



9. Olisitko toiminut toisin jossakin kohdilla opiskelua? Missä ja miten? Mitä apuja olisit tarvinnut?

Terveisesi ryhmälle! Esim. mitä kolmea asiaa olet arvostanut ryhmän toiminnassa tai mitä toivonut.

Terveisesi opettajalle! Esim. mitä kolmea asiaa olet arvostanut ohjauksessa/opetuksessa tai mitä toivonut.